

Wie entsteht berufliche Verantwortung im Lehramt?

Eine explorative Studie
zum Stand und zur Entwicklung des Berufsethos
von Studierenden im Praxissemester
des Jenaer Modells der Lehrerbildung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Friedrich-Schiller-Universität Jena
von Katrin Kleemann, M. A.
geboren am 27.10.1981 in Kyritz

Gutachter

1. Prof. i. R. Dr. Will Lütgert, Jena
2. Prof. i. R. Dr. Peter Fauser, Jena
3. Prof. Dr. Michael May, Jena

Tag der mündlichen Prüfung: 3. November 2015

Ich bin mir der Verantwortung den Schülern, aber auch der Fachwissenschaft gegenüber besser bewusst geworden. Ich werde versuchen, den Lehrerberuf in der Gesellschaft wieder stärker zu vertreten, um ihm die verdiente Aufmerksamkeit und Ehre zukommen zu lassen.

(Yvo X., KW 10, S, 6)¹

¹ Dieses Zitat entstammt einem Ethos-Lerntagebuch, welches im Rahmen des dieser Arbeit zugrundeliegenden Projekts entstanden ist. Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme. Die Quellenangaben sind – auch im Text – folgendermaßen zu lesen: Pseudonym, Befragungszeitpunkt (Kalenderwoche = KW), Eintragstyp (PN = »Pädagogische Note«, PL = »Parallellehrer«, P = Praxistagebuch, S = Seminartagebuch, K = freier Kommentar, D = Dokumentation), Absatznummer

Vorwort und Danksagung

„Was lange währt, wird endlich gut“, heißt es in einem Sprichwort. Und tatsächlich kann ich sagen, dass die Zeit am Entstehen dieser Arbeit ihren eigenen Anteil hatte: Nicht zuletzt durch meine schulischen und lebensweltlichen Erfahrungen im Vorbereitungsdienst und der anschließenden Junglehrerphase sowie durch die Familiengründung und die Übergabe meiner Kinder an den Kindergarten ist mir die Bedeutung berufsethischer Haltungen in pädagogischen Berufen in besonderem Maße deutlich geworden.

Abgesehen von der Zeit erhielt ich jedoch auch ganz handfeste Unterstützung von den vielen, vielen Menschen, die mich in dieser Zeit begleitet haben und denen ich hiermit herzlich danken möchte:

Allen voran ist hier natürlich mein Betreuer, Prof. Dr. Will Lütgert, zu nennen. Er nahm mich bereits in meinem ersten Studiensemester vor etwa 13 Jahren unter seine Fittiche und legte mir die Didaktik, die Reformpädagogik und die Lehrerbildung ans Herz. An seinem Lehrstuhl und später am „Zentrum“ wurde auch der Grundstein für mein Interesse an ethischen Fragen des Lehrerberufs gelegt. Während der langjährigen Arbeit an der Dissertation stand er mir stets zur Seite, schützte mich während des Referendariats und der Elternzeiten vor zu großer Überlastung und ging immer geduldig auf meine insistierenden Nachfragen ein.

Mein Zweitgutachter, Prof. Dr. Peter Fauser, ist erst recht spät zu diesem Projekt hinzugekommen und hat mich dann mit hilfreichen Einlassungen für die Abschlussphase besonders motiviert. Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda gab mir wertvolle Hinweise bei der Entwicklung des Forschungsinstruments und der methodischen Auswertungszugänge.

Empirische Forschung kommt nicht ohne ihre „Studiensubjekte“ aus. Die 28 Teilnehmer an dieser Studie haben zuverlässig die immer wiederkehrenden Fragen beantwortet und damit einen aufschlussreichen Einblick in einen Teil ihrer beruflichen Entwicklung gegeben. Ihnen gingen jedoch weitere „Versuchssubjekte“ voraus, die bei der konzeptuellen Entwicklung und der Optimierung des Portfolios halfen: die sechs Gesprächspartner in den Experteninterviews und die drei Kollegen im Referendariat, die an der Pilotstudie teilnahmen.

Die Studie beschäftigte sich mit berufsethischen Haltungen im Praxissemester und war somit auch institutionell gerahmt. In diesem Zusammenhang konnte ich mich stets auf die bereitwillige Unterstützung meiner ehemaligen Kollegen im Praktikumsbüro und im damaligen Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung verlassen.

Zur Sicherung methodischer Güte bedarf es in qualitativen Studien Personen, die das Textmaterial ein zweites Mal codieren. Hierfür erklärte sich glücklicherweise Christiane Görbert

bereit, die sämtliche Texte der »Pädagogischen Note« las, codierte und in einer Konferenz die Kategorien mit mir gemeinsam überprüfte. Dr. Stefan Rädiker stand darüber hinaus für technische Fragen der Auswertung mit Hilfe der Software MAXQDA zur Verfügung.

Neben dieser fachlichen Unterstützung fehlte es auch nicht an moralischer und motivationaler Aufbauarbeit bei der Durchführung dieses Projekts. Hierbei halfen insbesondere Dr. Johannes Görbert und Dr. Gundula Gwenn Hiller durch regelmäßige Konsultationen und konstruktive Hinweise zum strategischen Vorgehen.

Am Ende einer jeden Arbeit steht die Kontrolle. Mit großem Durchhaltevermögen und langem Atem haben Anja Gatzsche, Christian Herrgesell, Dr. Anja Schaeper, Armin Schaeper und Jana Thiele die Dissertation durchgesehen und wertvolle Hinweise gegeben.

Eine Person möchte ich an dieser Stelle besonders herausheben, weil sie mich in einem wirklich umfassenden Sinn unterstützte: meine Mama, Gudrun Schaeper. Sie stand mir als Expertin zur Verfügung, beriet mich bei der Festlegung und Überprüfung der Kategorien, half mir bei der Arbeit mit diversen EDV-Programmen, stellte fortwährend Formulierungshilfen bereit, korrigierte die Abschlussfassung der Arbeit, hielt mir durch die Betreuung meiner Kinder oft den Rücken frei und motivierte mich bei Rückschritten zum Weitermachen.

Schließlich danke ich von ganzem Herzen meinem Mann, Dr. Norbert Kleemann, dass er mir während all der Zeit Halt gab und mir die Freiräume schaffte, dass ich mich immer wieder ins Arbeitszimmer oder die Bibliothek zurückziehen konnte, während er nach einem arbeitsamen Tag oder einer stressigen Woche Kinder und Küche übernahm. Und ich danke meinen Kindern – dass sie einfach nur da sind.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	2
Inhaltsverzeichnis.....	4
Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis.....	8
Einleitung	10
I Theorie.....	15
1 Zum Kontext dieser Arbeit: Das Praxissemester im Jenaer Modell der Lehrerbildung	15
1.1 Entwicklung und Implementierung	15
1.2 Studienaufbau.....	18
1.3 Strukturelemente des Praxissemesters.....	19
1.4 Berufsethos im Praxissemester.....	22
2 Berufsethos von Lehrern	23
2.1 Definition des Begriffs „Lehrerethos“ bzw. „Berufsethos von Lehrern“	23
2.2 Lehrerethos und verwandte sozialwissenschaftliche Konstrukte	30
2.3 Lehrerethos-Konstrukte in der wissenschaftlichen Literatur.....	36
2.4 Lehrerethos als Verantwortungsübernahme in systemisch strukturierten Berufsfeldern	44
2.5 Empirische Forschung zum Lehrerethos	55
II Empirie	69
3 Fragestellungen, Hypothesen und Untersuchungsziele	69
4 Methodologie der Untersuchung	73
4.1 Einsatz eines Online-Portfolios als Untersuchungsinstrument.....	75
4.2 Standardisierte Erhebung berufsethischer Haltungen mit Dilemma- Situationen.....	76
4.3 Dokumentation berufsethischer Entwicklungsprozesse mit Ethos- Lerntagebüchern	93
5 Stichprobenbeschreibung und Untersuchungsdesign	98

6	Erhebungsinstrumente	101
6.1	Eingangs- und Abschlussbefragung	102
6.2	Ethos-Lerntagebücher	104
6.3	Freie Dokumentationen	107
7	Auswertungsverfahren	108
7.1	Charakterisierung des ausgewerteten Textmaterials	109
7.2	Phasen des Auswertungsprozesses	110
8	Überlegungen zur Qualitätskontrolle der angewendeten Forschungsmethoden	120
9	Ergebnisse	123
9.1	Berufsethische Themen im Online-Portfolio	123
9.2	Berufsethisch relevante Situationen in den Ethos-Lerntagebüchern	175
9.3	Entwicklungen des Lehrerethos im Praxissemester	193
9.4	Integration der Ergebnisse	218
10	Diskussion	222
10.1	Das Lehrerethos von Studierenden im Praxissemester als Wahrnehmung von Verantwortung in systemisch strukturierten Berufsfeldern	223
10.2	Berufsethisch relevante Situationen im Praxissemester	228
10.3	Entwicklung berufsethischer Haltungen im Praxissemester	230
10.4	Schlussfolgerungen für die Implementierung berufsethischer Entwicklungsinstrumente	232
III	Literatur	235
IV	Software zur Erhebung und Auswertung der Studie	248
V	Anhang	249
A 1	Überprüfung der Qualitätskriterien an der vorliegenden Studie	249
A 1.1	Verfahrensdokumentation	249
A 1.2	Fallauswahl	254
A 1.3	Mehrfachcodierung und kommunikative Validierung	255
A 1.4	Triangulation	258

A 1.5 Rückmeldungen aus freien Kommentaren	262
A 2 Beispiele für Eintragstypen im Online-Portfolio.....	264
A 2.1 Eingangsbefragung (Kontrollgruppe).....	264
A 2.2 Ethos-Lerntagebuch (erster Eintrag)	272
A 2.3 Freie Dokumentation.....	280

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur des Lehramtsstudiums nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung.....	19
Abbildung 2: Das der Studie zugrundeliegende Berufsethos-Konstrukt.....	55
Abbildung 3: Untersuchungsdesign	100
Abbildung 4: Schematischer Ablauf der thematisch-stukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.....	111
Abbildung 5: Grobcodierung am Beispiel von Heike E. (Abschlussbefragung).....	114
Abbildung 6: Berufsethische Themen in den Portfolio-Einträgen	116
Abbildung 7: Exemplarische Feincodierung	117
Abbildung 8: Exemplarische Codierung mit thematischen Codes	118
Abbildung 9: Settings der berufsethisch relevanten Praxissituationen	176
Abbildung 10: An den berufsethisch relevanten Praxissituationen beteiligte Personen.....	177
Abbildung 11: Personenkonstellationen und Settings	178
Abbildung 12: Personenkonstellationen und Verantwortungsbereiche.....	179
Abbildung 13: Anregungen in den Praxissituationen.....	180
Abbildung 14: Begleitseminare mit berufsethisch relevanten Seminarsituationen	182
Abbildung 15: Phasenspezifischer Vergleich der Verantwortungsbereiche	184
Abbildung 16: Phasenspezifischer Vergleich der beteiligten Personen	186
Abbildung 17: Phasenspezifischer Vergleich der beeinflussenden Faktoren.....	187
Abbildung 18: Verantwortungsbereiche in Praxis-bezogenen Einträgen.....	188
Abbildung 19: Verantwortungsbereiche in Seminar-bezogenen Einträgen	188
Abbildung 20: Verantwortungsbereiche in den Seminar-bezogenen Einträgen, differenziert nach Begleitseminaren	189
Abbildung 21: Übergreifende berufsethische Schwerpunkte in den Portfolio- Einträgen	225
Abbildung 22: Übersicht über alle Studienelemente zur Erfassung des Berufsethos von Lehramtsstudenten im Praxissemester	260

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aspekte der Verantwortungsübernahme in der Dilemma-Situation »Pädagogische Note«	85
Tabelle 2: Aspekte der Verantwortungsübernahme in der Dilemma-Situation »Parallellehrer«	91
Tabelle 3: Überblick über Praxissemester-Daten und Erhebungsdesign.....	101
Tabelle 4: Übersicht über die Einträge zu den Dilemma-Situationen	110
Tabelle 5: Übersicht über die Einträge in den Ethos-Tagebüchern.....	110
Tabelle 6: Nennungshäufigkeiten der Handlungsempfehlungen und - alternativen zur »Pädagogischen Note«	124
Tabelle 7: Nennungshäufigkeiten der berufsethischen Reflexionen zur Dilemma-Situation »Pädagogische Note«	126
Tabelle 8: Besonders häufig kombinierte Verantwortungsbereiche in der Dilemma-Situation »Pädagogische Note«	138
Tabelle 9: Argumentationskriterien der Teilnehmer in Bezug auf die Gerechtigkeit und die Funktion der pädagogischen Note	140
Tabelle 10: Nennungshäufigkeiten der Handlungsempfehlungen und - alternativen zur Dilemma-Situation »Parallellehrer«.....	142
Tabelle 11: Nennungshäufigkeiten der berufsethischen Reflexionen zur Dilemma-Situation »Parallellehrer«.....	144
Tabelle 12: Kategorien zum Themenkreis 1 der Dilemma-Situation »Parallellehrer« (Umgang mit der Klasse und Unterrichtsgestaltung)	155
Tabelle 13: Kategorien zum Themenkreis 2 der Dilemma-Situation »Parallellehrer« (Kommunikation mit einzelnen Personenkreisen).....	156
Tabelle 14: Kategorien zum Themenkreis 3 der Dilemma-Situation »Parallellehrer« (Neutralität bei der Situationsklärung bzw. -lösung).....	156
Tabelle 15: Nicht in Themenkreise integrierte Kategorien der Dilemma- Situation »Parallellehrer«.....	157
Tabelle 16: Nennungshäufigkeiten der berufsethischen Themen in den Ethos- Lerntagebüchern.....	158
Tabelle 17: Übersicht über berufsethische Themen im Online-Portfolio.....	173

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Wichtigkeit der erlebten Situationen im Praxissemester.	183
Tabelle 19: Hauptthemen in Lena H.s verbundenen Tagebucheinträgen.....	206
Tabelle 20: Intracoderübereinstimmungen bei den verschiedenen Eintragstypen	256
Tabelle 21: Intercoderübereinstimmungen bei der »Pädagogischen Note«	257

Einleitung

Im Zuge der Umstrukturierung deutscher Lehramtsstudiengänge im Kontext des Bologna-Prozesses wurde an den meisten lehrerbildenden deutschen Hochschulen auch die Gestaltung der Schulpraktika neu konzipiert, wobei diese insgesamt zumeist zeitlich ausgeweitet wurden. Gewarnt von Studien, die von losgelösten, vom Studium gleichsam abgetrennten Praxiserfahrungen im „wissenschaftsfreien“ Raum abraten (vgl. z. B. Baumert et al., 2007; Hascher, 2006), besteht bei den Reformern zumeist die Absicht, die Schulwirklichkeit als reflektierte Praxis darzubieten. Schulpraktika sollen dabei in Universitätsveranstaltungen eingebettet bzw. durch Hochschuldozenten² inhaltlich begleitet werden, um „fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche oder psychologische Forschung an kleinen ausgewählten Beispielen theoretisch und methodisch nachvollziehbar zu machen“ (Baumert et al., 2007, S. 44).

Ein zentrales Ziel solcher Praktika ist es, die Studierenden gewissermaßen in einem geschützten Raum mit der Schulwirklichkeit vertraut zu machen, damit sie das gesamte Spektrum des Lehrerberufs kennenlernen und damit verbunden den eigenen Berufswunsch kritisch überprüfen können. Ein weiteres Ziel ist die Anbahnung von Handlungskompetenzen, die in den Lehrerbildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahre 2004 erstmals verbindlich festgeschrieben wurden. Zukünftige Lehrer sollen lernen, zunehmend professionell zu handeln, und setzen sich mit den dafür notwendigen professionellen Standards frühzeitig nicht nur auf kognitiver Ebene, sondern auch in berufspraktischer Hinsicht auseinander.

Mahnende Stimmen geben allerdings zu bedenken, dass die – einseitige – Fokussierung auf die Ausbildung von Handlungskompetenzen die Professionalisierungsdebatte zu eng führe und insbesondere Wertbindungen und moralische Aspekte des beruflichen Handelns vernachlässige (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2006; Oser, 2009; Terhart, 1987). Aus diesem Grund wird bei der Neukonstruktion der Lehrerbildung neben der vorherrschenden Fokussierung auf den Kompetenzaufbau auch die Ausbildung berufsethischer Haltungen der zukünftigen Lehrer berücksichtigt.

Während die Frage nach ethischen Haltungen in der Diskussion zur Lehrerbildung zumeist eher randständig behandelt wird, hat sie bezüglich des Lehrerberufs im Allgemeinen schon eine lange Tradition – sie ist vermutlich so alt wie der Lehrerberuf selbst. Offen-

² In dieser Arbeit wird zur Bezeichnung von Personengruppen aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der Regel das generische Maskulinum verwendet, z. B. Lehrer für Lehrerinnen und Lehrer, Schüler für Schülerinnen und Schüler, oder eine unspezifische Form, z. B. Studierende für Studenten und Studentinnen, gewählt. Sollten im Einzelfall nur männliche oder weibliche Vertreter bestimmter Personengruppen gemeint sein, wird dies sprachlich ausdrücklich gekennzeichnet.

bach (2006a; 2006b) etwa verfolgt ihre Geschichte zurück bis in die Antike, wo in Bezug auf die Trennung von Wissensvermittlung und Erziehung in der „Auseinandersetzung des Sokrates mit den Sophisten [...] zum ersten Mal die Frage nach dem Berufsethos des Lehrers aufgeworfen“ (Ofenbach, 2006a, S. 90)³ worden sei. Die Thematik wird dabei gleichsam mit zwei verschiedenen Blickrichtungen erörtert: Auf der einen Seite soll geklärt werden, welche ethischen Einstellungen und Überzeugungen Lehrer ihrem Beruf *tatsächlich* entgegenbringen; auf der anderen Seite steht die Überlegung, welche Grundsätze der Berufsausübung von Lehrern zugrundeliegen *sollten*. Es stehen sich also eine empirisch-beschreibende und eine normative Herangehensweise gegenüber, wobei letztere die Diskussion insgesamt maßgeblich prägt. So wurden diverse Regelwerke und Kodizes vorgeschlagen, denen sich Lehrer verpflichten sollen, darunter John Deweys „Pedagogic Creed“ (1897), die „Recommendation concerning the Status of Teachers“ der UNESCO (1966), der „Code of Ethics“ der US-amerikanischen National Education Association (NEA, 1975) sowie in deutscher Sprache etwa der „Sokratische Eid“ Hartmut von Hentigs (von Hentig, 1992), um auf nur einige prominente Beispiele zu verweisen. Wenngleich solche Kodizes in einigen Ländern verbindlich eingeführt wurden, konnten sie sich in Deutschland bisher nicht durchsetzen und wurden auch vielfach angegriffen. Von Hentigs Vorstoß beispielsweise wird von Giesecke (1997) Punkt für Punkt kritisch untersucht und auf einen „Minimalkonsens“ – ebenfalls in codifizierter Form – reduziert (S. 266 – 272)⁴. Fauser (1992) erwidert den „Sokratischen Eid“ damit, dass dieser zwar ein „notwendiger Denkanstoß“ sei, jedoch „ein zweifelhaftes Mittel, wenn es darum geht, ein pädagogisches Berufsethos zu verankern, das für den Einzelnen, die ‚Zunft‘ und die Öffentlichkeit Geltung besitzt“ (Fauser, 1992, S. 115). Terhart (1987) verweist zudem auf die Lücke zwischen empirischer Forschung zum Berufsethos und den normativen Ansprüchen, die solchen Tugendkatalogen und Verhaltensreglements innewohnen: „Solange die einen jedoch *nur* herausarbeiten, wie es sein sollte, und die anderen immer wieder *nur* beweisen, daß es eben nicht so ist, ist kein wechselseitiges Lernen, kein systematischer Erkenntnisfortschritt möglich“ (S. 794, Hervorhebungen im Original)⁵.

Die empirische Untersuchung des Lehrerethos, seiner Bildung und Entwicklung sowie seiner Auswirkungen auf das konkrete Lehrerhandeln bildet derweil noch immer ein Forschungsdesiderat (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2006, S. 498). Das liegt auch daran, dass bis dato kein einheitliches Verständnis davon etabliert ist, was das Berufsethos konstituiert und wie es von anderen psychologischen und soziologischen Konstrukten abgegrenzt werden kann.

³ Vgl. jedoch kritisch hierzu: Tenorth (2007)

⁴ Stehen Seitenzahlen in der vorliegenden Arbeit ohne Benennung der zugehörigen Quelle in Klammern, so beziehen sie sich auf die jeweils zuletzt vorher genannte Quelle im Text.

⁵ In der vorliegenden Arbeit wurden Textzitate aus Quellen mit alter deutscher Rechtschreibung sowie schweizerischer Rechtschreibung nicht an die aktuell gültige deutsche Rechtschreibung angepasst, sondern in der Originalschreibweise belassen.

Im deutschsprachigen Raum erheben einige wenige Studien neueren Datums berufsethische Aspekte des Lehrerberufs; diese nutzen jedoch unterschiedliche Herangehensweisen und untersuchen daher das Konstrukt auch auf grundverschiedene Art. Darüber hinaus werden berufsethische Auffassungen zumeist bei bereits praktizierenden Lehrern erfasst (vgl. Bauer, 2007; Maurer-Wengorz, 1994; Oser, 1998; Oser et al., 1991)⁶, einzelne jüngere Studien fügen Ansätze einer vergleichenden Betrachtung bei Studierenden hinzu (vgl. Harder, 2014; Molitor, 2009). Bei Lehramtsstudenten dagegen wurden berufsethische Haltungen und ihre Einbindung in die Ausbildung bisher nicht singulär in den Mittelpunkt einer Untersuchung gestellt.

Diese Forschungslücke nimmt die vorliegende Arbeit auf. Sie beschäftigt sich speziell mit Studierenden, die während der Erhebungen im Wintersemester 2009/2010 bzw. im Sommersemester 2010 das Praxissemester im Jenaer Modell der Lehrerbildung absolvierten. Dieses Praxissemester zeichnet sich mit Blick auf die Thematik dieser Arbeit dadurch aus, dass bei seiner Konstruktion von vornherein darauf geachtet wurde, bei den Studierenden nicht nur Handlungskompetenzen aufzubauen, sondern sie explizit auch mit berufsethischen Fragestellungen zu konfrontieren. Hierfür stellt nicht nur das breite Praxisfeld entsprechende Erfahrungen zur Verfügung, sondern die Begleitung der Universität und verschiedener Personenkreise an den Schulen soll eine reflexive Aufarbeitung dieser Erfahrungen im Hinblick auf die Entwicklung einer Position zur eigenen Lehrerrolle der Studierenden ermöglichen (vgl. z. B. Lütgert, 2008, S. 44 f.).

Die Arbeit ist empirisch-beschreibend und -analysierend angelegt – die Intention liegt nicht darin, einen neuen Verhaltenskodex zu formulieren oder ein Programm zur gezielten Formung des Berufsethos der Lehramtsstudenten zu etablieren. Vielmehr gehen die zentralen Fragen der vorliegenden empirischen Untersuchung einerseits einer Zustandsbeschreibung des vorhandenen Berufsethos dieser Praktikanten nach und beschäftigen sich andererseits damit, inwieweit das Praxissemester berufsethische Themen aufnimmt und zur Bildung und Entwicklung des Berufsethos der Studierenden beiträgt. Inwieweit diese Haltungen der zukünftigen Lehrer gewünscht sind und in welchem Maß hier Interventionen notwendig erscheinen, ist an anderer Stelle zu klären. Die Studie kann aber als Grundlage für die Weiterentwicklung des Jenaer Modells bzw. für die Lehrerbildung im Allgemeinen einen Beitrag dazu leisten, berufsethische Aspekte gezielt in das Praxissemester bzw. in berufspraktische, aber auch theoretische Elemente der Ausbildung zu implementieren.

⁶ Im Folgenden wird in dieser Arbeit auf die Oser'sche Forschung zum Berufsethos in der Regel mit nur einer Quellenangabe verwiesen. Wenn Erkenntnisse in gleicher Art und Weise in beiden Veröffentlichungen erscheinen, wird als Quelle der ausführlichere Forschungsbericht von 1991 angegeben.

Zur Gliederung dieser Arbeit

Die Arbeit ist in einen Theorie- und einen Empirie-Teil gegliedert. Da sich die empirische Studie mit dem Berufsethos von Lehramtsstudierenden im Praxissemester des Jenaer Modells der Lehrerbildung beschäftigt, sind zunächst zwei Aspekte theoretisch zu betrachten: Im ersten Kapitel wird einleitend das Praxissemester innerhalb des Jenaer Modells der Lehrerbildung charakterisiert. Nach der Vorstellung der Grundzüge des Modells werden die ersten Implementierungsschritte nachvollzogen (Kapitel 1.1) und die Studienstruktur dargestellt (Kapitel 1.2). Es wird ferner darauf eingegangen, wie sich das Praxissemester in dieses Studium einfügt (Kapitel 1.3) und welche Bedeutung der Entwicklung berufsethischer Haltungen im Praxissemester zukommt (Kapitel 1.4).

Im zweiten Kapitel soll daraufhin geklärt werden, was in dieser Arbeit unter dem „Berufsethos von Lehrern“ bzw. dem „Lehrerethos“ verstanden wird (Kapitel 2.1) und wie es sich von anderen Konstrukten der pädagogischen Psychologie und der Berufssoziologie unterscheidet (Kapitel 2.2). Es wird dann die neuere deutschsprachige wissenschaftliche Literatur zum Thema vorgestellt: Kapitel 2.3 behandelt drei verschiedene Ansätze zur Charakterisierung eines theoretischen Konstrukts von Berufsethos, die zunächst unabhängig voneinander diskutiert und dann unter systematischen Gesichtspunkten bewertet werden. In diesem Zusammenhang wird darüber hinaus ein Konstrukt von Berufsethos entwickelt, welches den Ausgangspunkt für die hier vorgestellte Studie zum Berufsethos von Lehramtsstudierenden im Praxissemester bildet (Kapitel 2.4). In Kapitel 2.5 stehen empirische Untersuchungen des Lehrerethos im Vordergrund, die für die Studie wegbereitende methodische Grundlagen lieferten.

Der Empirie-Teil umfasst die einzelnen Schritte der Erarbeitung und Durchführung der eigentlichen Studie, ihre Ergebnisse und deren Diskussion. Diese erhob berufsethische Haltungen von Lehramtsstudierenden der ersten beiden Kohorten des Praxissemesters, die dieses im Wintersemester 2009/2010 bzw. im Sommersemester 2010 absolvierten. Kapitel 3 führt die Untersuchungsfragen und -ziele auf, bevor in Kapitel 4 unter methodologischen Gesichtspunkten erörtert wird, welche Implikationen die Wahl der Erhebungsinstrumente für die Auswertung und die Einschätzung der Ergebnisse hat. Nachdem Kapitel 5 das Studiendesign aufzeigt, wird in den Kapiteln 6 und 7 detailliert das Vorgehen bei der Erhebung und der Auswertung der Daten beschrieben. In Kapitel 8 wird ausgeführt, welche Qualitätssicherungsverfahren in der qualitativen Forschungsliteratur diskutiert werden und in der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung kamen. Kapitel 9 hat die Ergebnisse der Studie zum Inhalt, die entlang der Forschungsfragen präsentiert werden., bevor in Kapitel 10 die Studienergebnisse sowohl unter inhaltlichen als auch methodischen Gesichtspunkten diskutiert

werden und ein Ausblick auf mögliche Forschungsperspektiven sowie Implementierungsempfehlungen für eine Weiterentwicklung des Praxissemesters gegeben werden.

I Theorie

1 Zum Kontext dieser Arbeit: Das Praxissemester im Jenaer Modell der Lehrerbildung

Das folgende Kapitel stellt die Konstruktion des Jenaer Modells der Lehrerbildung in Bezug auf die für diese Studie relevanten Gesichtspunkte vor. Hierfür werden in Kapitel 1.1 die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Hintergründe skizziert, die zur Entwicklung der neuen Jenaer Lehrerbildung führten, sowie die Eckdaten des Implementierungsprozesses nachvollzogen. Kapitel 1.2 gibt einen Überblick über den Ablauf des Studiums, fokussiert also auf die für die Studie relevante erste Phase der Lehrerbildung nach dem Jenaer Modell. Konstitutives Element dieses Studiums ist das Praxissemester, dessen wesentliche Strukturmerkmale in Kapitel 1.3 gekennzeichnet werden. In Bezug auf die Thematik der vorliegenden Arbeit stellt sich dabei vor allem die Frage, inwieweit bei der Konstruktion des Praxissemesters die Entwicklung berufsethischer Haltungen der Lehramtsstudierenden berücksichtigt wurde. Diese Frage wird in Kapitel 1.4 behandelt.

1.1 Entwicklung und Implementierung

Das Jenaer Modell der Lehrerbildung wurde in den frühen 2000er Jahren entwickelt und im Studienjahr 2007/2008 in den regulären Studienbetrieb implementiert. Nachdem Thüringen in den 1990er Jahren die ehemals einphasige DDR-Lehrerausbildung im Zuge der Wiedervereinigung auf die westdeutsche zweiphasige Struktur umgestellt hatte, folgten nach der Jahrtausendwende intensive Bemühungen, die erkannten Defizite der nun bestehenden Lehrerbildung zu beheben. Verschiedene (bildungs-)politische und gesamtgesellschaftliche Impulse setzten diese Bewegung in Gang: Der sogenannte „PISA-Schock“ warf im Jahre 2001 die Frage auf, wie gut die heutige Schule Kinder und Jugendliche auf eine durch Massenmedien geprägte Gegenwart und Zukunft vorbereite. Der Erfurter Amoklauf 2002, bei dem ein Schüler des Gutenberg-Gymnasiums 16 Personen und sich selbst tötete, führte diese Frage weiter in Bezug darauf, wie Schule und Bildungspolitik auf die gleichsam veränderten Entwicklungsbedingungen heutiger Kinder und Jugendlichen angemessen zu reagieren habe. Auf struktureller Ebene begründete die Bologna-Erklärung von 1999 die Neuordnung vieler Studiengänge zu konsekutiven Bachelor-Master-Modellen, was auch weitreichende Konsequenzen für die Lehrerbildung hatte. In der Folge dieser Ereignisse empfahl die Thüringer Enquete-Kommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“ in ihrem Abschlussbericht 2004 unter anderem eine stärkere Verschränkung der drei Lehrbildungsphasen Studium, Vorbereitungsdienst sowie Fort- und Weiterbildung durch eine engere Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen. Weitere Wegbereiter waren die Beschlüsse der KMK zu den Leh-

rerbildungsstandards⁷, das neue Thüringer Hochschulgesetz sowie das Thüringer Lehrerbildungsgesetz, welche sowohl konsekutive als auch grundständige Studienmodelle für das Lehramtsstudium zuließen und unter anderem die Neuordnung von schulpraktischen Elementen regelten (vgl. Lütgert, 2014, S. 10 f.; Lütgert, 2012, S. 45; Lütgert, 2008, S. 38 f.).

Die neue Jenaer Lehrerbildung war somit eine Reaktion auf sehr verschiedene Problemstellungen und mündete in eine umfassende Reform:

- Die Aufspaltung der Lehrerbildung in verschiedene wissenschaftliche Disziplinen und unverbundene Ausbildungsphasen sollte harmonisiert werden; ihr Schatten-dasein an der Universität im Vergleich zu den Fachstudiengängen sollte beendet werden (Lütgert, 2008, S. 38 – 40).
- Das Lehramtsstudium sollte mit der neuen Bachelor-/Master-Struktur anderer Studiengänge an der Universität kompatibel sein und darüber hinaus der Spezifität der Anforderungen an eine *Lehrerausbildung* gerecht werden, d. h. sowohl die wissenschaftliche Fundierung als auch die Orientierung am Tätigkeitsfeld Schule gewährleisten (Kleinespel & Ahrens, 2014, S. 33).
- Die Lehrerbildung sollte sich fortan nicht mehr nur auf die Schulung von fachlichen, didaktischen und erzieherischen Kompetenzen konzentrieren, sondern auch explizit die Diagnose und Bewertung von Lernleistungen sowie die Evaluation und Innovation der schulischen Tätigkeiten umfassen (vgl. KMK, 2004).

Das Jenaer Modells der Lehrerbildung ist dementsprechend durch folgende Eckpunkte gekennzeichnet:

- eine Studienstruktur mit modularisiertem, aber grundständigem Studium, das mit dem Staatsexamen abschließt,
- ein Gesamtkonzept der tätigkeitsfeldbezogenen Ausbildung, das zusätzlich zu dem bereits beruflichen Vorbereitungsdienst ein Eingangspraktikum vor dem Studium und ein von der Universität verantwortetes und gemeinsam mit den Schulen gestaltetes Praxissemester in der Mitte des Studiums einschließt,
- ein Fort- und Weiterbildungsangebot der Universität für die Lehrer in Form der „Fortbildung Didaktik“ und der „Jenaer Tage der Didaktik“ bzw. später der „Thüringer Netzwerktage Lehrerbildung“,
- eine enge curriculare, personelle und institutionelle Vernetzung der drei Phasen der Lehrerbildung.

⁷ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.3.

Da auf die ersten beiden Punkte in späteren Kapiteln noch intensiver eingegangen wird, sollen hier nur kurz die letzten beiden Punkte erläutert werden.

Lütgert (2014) kennzeichnet „die Entwicklung der Fortbildung Didaktik als ‚Ermöglichungs‘-geschichte des Praxissemesters“ (S. 13) und somit des Jenaer Modells.

Die Fortbildung Didaktik ist das zweite große Projekt der Professionalisierung des Jenaer Modells. Als Studien- und Traineeprogramm für die Ausbildung von neu eingestellten Fachleiterinnen und Fachleitern durchbricht sie die Grenzen universitären Studiums und wird von der Friedrich-Schiller-Universität, von den Thüringer Studienseminaren und vom Landesinstitut ThILLM *gemeinsam* durchgeführt. Alle drei Institutionen stellen die Mitglieder des Dozententeams. (Lütgert, 2012, S. 52, Hervorhebungen im Original)

Seit dem ersten Durchgang im Jahre 2002 entwickelte sich die „Fortbildung Didaktik“ in drei Phasen von einer wissenschaftsorientierten Weiterbildung für an didaktischen Fragestellungen interessierte Thüringer Lehrer über eine inhaltlich fundierte Vorbereitung der Verantwortlichen für Ausbildung⁸ auf die Anforderungen des Praxissemesters hin zu einer thüringenweiten Qualifizierung von Fachleitern, welche die erste und zweite Phase der Lehrerbildung verbinden sollte (vgl. Lütgert, 2014, S. 14 – 9, Kleinespel & Lütgert, 2008).

Zusätzlich zur „Fortbildung Didaktik“ wurden ab dem Jahr 2009 die „Jenaer Tage der Didaktik“ und ab 2013 die daraus hervorgegangenen „Thüringer Netzwerktagungen Lehrerbildung“ durchgeführt, welche einmal im Jahr fachliche und fachdidaktische Themen für die fachbegleitenden Lehrer im Praxissemester anbieten.

Ziel der *Jenaer Tage für Didaktik* war die Schaffung eines Netzwerkes zwischen den fachdidaktischen Arbeitsgruppen der ersten Phase und den Fachleitern der zweiten Phase mit den fachbegleitenden Lehrern – ein Netzwerk, das Informationen in zwei Richtungen leitet: von der Schule zu den Studienseminaren und zur Hochschule und von der Hochschule und den Studienseminaren zu den Schulen. In dieses Netz wurden ausdrücklich auch Studierende und Lehramtsanwärter eingebunden. (Kleinespel & Ahrens, 2014, S. 37, Hervorhebungen im Original)

Bereits anhand dieser beiden Fortbildungsmaßnahmen für am Praxissemester beteiligte Lehrer wird deutlich, wie stark das Jenaer Modell darauf beruht, alle drei an der Lehrerbildung beteiligten Phasen curricular, personell und institutionell zu verbinden und auch an der inhaltlichen (Weiter-)Entwicklung zu beteiligen. Neben dieser phasenverbindenden Ausrichtung ist es darüber hinaus entscheidend, dass auch die verschiedenen universitären Fachdisziplinen in die Planung und Durchführung des Jenaer Modells einbezogen werden.

Diese Öffnung des Gestaltungsprozesses schließt intensive Informationsveranstaltungen in Schulen und Schulämtern, an Studienseminaren und in den Fakultäten der Universität, gemeinsame konzeptionelle Beratungen in einer eigens dafür eingerichteten „AG Praxissemes-

⁸ Auf die Verantwortlichen für Ausbildung und die fachbegleitenden Lehrer wird im Kapitel 1.3 genauer eingegangen.

ter“ und die inneruniversitäre Abstimmung zu harmonisierten Bachelor- und Lehramtsmodulplänen ein. Bedeutsam war hierfür außerdem, dass mit dem experimentellen Blockpraktikum, welches ab 2007 noch in den alten Lehrerbildungsstudiengängen durchgeführt wurde, zentrale Elemente des Praxissemesters „im Kleinen“ frühzeitig erprobt und evaluiert werden konnten (vgl. Kleinespel & Ahrens, 2014; Schaeper & Lütgert, 2008). Wichtig war bei der Konzeption des Jenaer Modells somit, dass es nicht im universitären „Elfenbeinturm“ entstehen und dann den ausführenden Personen und Institutionen aufoktroiert werden sollte, sondern es bestand das ausgesprochene Ziel, alle Beteiligten von Anfang an in die Entwicklungsprozesse einzubeziehen.

1.2 Studienaufbau

Das Lehramtsstudium nach dem neuen Modell ist modularisiert, aber grundständig und hält am Staatsexamen fest. Dadurch folgt das Modell einer entscheidenden Forderung der Bologna-Erklärung von 1999 (S. 287; vgl. auch Schaeper, 2008a; Schaeper, 2008b) und die lehrerbildenden Studiengänge bleiben anschlussfähig an die Fachstudiengänge, sodass ein Wechsel zwischen Fach- und Lehramtsstudium erleichtert wird. Das grundständige Lehramtsstudium erlaubt es im Gegensatz zum allgemein angestrebten Bachelor-Master-Modell darüber hinaus, das Praxissemester in den Studiengang zu integrieren und nicht – gewissermaßen als vorgezogenes Referendariat – auf das Ende des Studiums im Master zu verschieben. Außerdem sollten „halb ausgebildete Lehrerbachelor“ vermieden werden, die weder in den Fächern, noch in den Berufswissenschaften ausreichend geschult sind, um im Schuldienst oder auf dem freien Berufsmarkt akzeptiert zu werden (vgl. Lütgert, 2014, S. 22; Schaeper, 2008a, S. 6-11; Schaeper, 2008b, S. 29; Thierack, 2002, S. 8).

Bei der Festlegung der Studienstruktur war es zudem wichtig, die Anteile der Fachwissenschaften und -didaktiken nicht zu schmälern. Nach wie vor wählen die Jenaer Lehramtsstudenten zwei Schulfächer.⁹ Die Studierenden belegen hier fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen im Umfang von insgesamt 220 (Lehramt an Gymnasien) bzw. 190 Leistungspunkten (Lehramt an Regelschulen), wobei die fachwissenschaftliche Ausbildung bei jedem Fach in Teilen deckungsgleich mit dem jeweiligen Fachstudium im Bachelorstudiengang ist. Hinzu kommen erziehungswissenschaftliche Studien und das Praxissemester, auf die insgesamt 60 Leistungspunkte entfallen, sowie die wissenschaftliche Hausarbeit in einem Fach mit 20 Leistungspunkten (Lütgert, 2008, S. 41 f.).

⁹ Bei der Einführung des Jenaer Modells im Jahre 2009 konnten die Teilnehmer ihre Fächer aus dem Angebot der Universität nahezu beliebig kombinieren. Eine Ausnahme bildeten nur die Fächer Kunst, Musik und Katholische Religion, die in Kooperationen mit anderen Hochschulen durchgeführt wurden. Heute ist die Kombination der Fächer eingeschränkter.

Dem Studium vorgelagert ist ein Eingangspraktikum von 320 Stunden pädagogischer Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen, welches im Idealfall vor dem Studium, in Ausnahmefällen aber noch bis vor Beginn des Praxissemesters absolviert werden kann. Ziel des Eingangspraktikums ist es, dass sich die Studierenden noch einmal selbst überprüfen, ob es wirklich die pädagogische Arbeit ist, welche sie für das Lehramtsstudium motiviert, oder ob sie nicht vielleicht doch für ein Fachstudium besser geeignet sein könnten.

Deshalb sollen die angehenden Studierenden [...] in außerschulischen Feldern einen pädagogischen Bezug zu Kindern und Jugendlichen aufbauen und über einen längeren Zeitraum [...] aufrecht erhalten. Auf diese Weise erfahren sie handelnd, welche Aufgaben ein Erwachsener hat, der erzieherische (Teil-)Verantwortung für Kinder oder für Jugendliche übernimmt. (Lütgert, 2008, S. 43)

Es folgt ein Grundstudium mit Studienmodulen aus beiden Fächern, den dazugehörigen Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft, bevor im fünften oder sechsten Studiensemester das Praxissemester durchgeführt wird. Am Ende eines viersemestrigen Hauptstudiums folgen die Vorbereitungsmodule für die Staatsprüfung und die wissenschaftliche Hausarbeit (Lütgert, 2014, S. 21 f.). Abbildung 1 veranschaulicht die Struktur des Studiums nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung.

Eingangspraktikum: 320 Stunden pädagogische Arbeit mit Kindern		
Fach 1 inkl. Fachdidaktik	Erziehungswissenschaft	Fach 2 inkl. Fachdidaktik
Studienmodule	Studienmodule	Studienmodule
Praxissemester		
Studien- und Staatsprüfungsmodule	Studien- und Staatsprüfungs- module	Studien- und Staatsprüfungsmodule
Wissenschaftliche Hausarbeit		
1. Staatsprüfung		

Quelle: in Anlehnung an Lütgert (2008, S. 42)

Abbildung 1: Struktur des Lehramtsstudiums nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung

1.3 Strukturelemente des Praxissemesters

Das Kernstück des Lehramtsstudiums nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung ist das Praxissemester, das in der Regel im fünften oder sechsten Fachsemester durchgeführt wird.

Es soll die Studierenden an die Schulwirklichkeit heranzuführen und ihnen so viele praktische Erfahrungen ermöglichen, „dass sie sich begründet für oder gegen das Lehramt entscheiden können“ (Lütgert, 2008, S. 43). Von Bedeutung ist dabei, dass das Praxissemester an Schulen durchgeführt wird, jedoch in der Verantwortung der Universität liegt und die Studierenden somit die Praxiserfahrung wissenschaftsorientiert reflektieren sollen.

Für die Etablierung des Praxissemesters wurden folgende Maximen festgehalten:

- Praxisphasen sind Teil der universitären Lehrerbildung und als solche wissenschaftsorientierte Ausbildungselemente.
- Praxisphasen im Studium sind ein Feld von Erfahrung und systematischer Reflexion unter der Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen.
- Praxisphasen sind Bausteine zum Erwerb von Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz in konkreten Situationen.
- Praxisphasen stärken den Aufbau einer professionsorientierten Haltung im Handlungsfeld Schule. (Kleinespel & Ahrens, 2014, S. 33)

Das Praxissemester liegt – wie oben erwähnt – nicht zufällig in der Mitte des grundständigen Studiums. Nach dem vierten Semester haben die Studierenden bereits grundlegende fachliche sowie erste fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse erlangt, die sie nun im Praxissemester mit den Schulerfahrungen verknüpfen und auf Praxistauglichkeit prüfen können. Um jedoch einen möglichen „Praxischock“ (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978) bzw. eine vordergründige Praxisorientierung aufzufangen (Holtz, 2014a) und eine reflexive Professionalität (Schön, 1983) zu fördern, erscheint es notwendig, die Erfahrungen sowohl während des Praxissemesters als auch im anschließenden Studium an wissenschaftliche Erkenntnisse anzuknüpfen und fachbezogen, fachdidaktisch und erziehungswissenschaftlich aufzuarbeiten (Lütgert, 2014, S. 26 f.).

Dieser Einbettung ins Studium dienen verschiedene vorbereitende, begleitende und nachgelagerte Universitätsveranstaltungen: In einem erziehungswissenschaftlichen Modul im Grundstudium werden die Studierenden mit den „Grundlagen der Schulpädagogik“ vertraut gemacht und in einem Anfangsblock „Einführung in die Schulwirklichkeit“ in der ersten Praxissemesterwoche vorbereitet. Während des Praxissemesters gibt es im zweiwöchentlichen Rhythmus begleitende Seminare, die von Vertretern der jeweiligen Fachdidaktiken, der „Pädagogischen Psychologie“ und der „Forschungsmethoden“ durchgeführt werden. Zudem werden die Praxiserfahrungen in einem abschließenden Block, der ebenfalls zum Modul „Einführung in die Schulwirklichkeit“ gehört, wieder zusammengeführt. In den nachfolgenden Studien- und Staatsexamensmodulen sollen die Praxiserfahrungen – zum Teil curricular verankert, zum Teil durch das individuelle Engagement der Studierenden – erneut mit der wissenschaftlichen Theoriebildung verschränkt werden (vgl. Lütgert, 2014, S. 26 f.; Kleinespel, 2014, Kapitel III).

Das Praxissemester ist in drei aufeinander aufbauende Phasen aufgeteilt:

1. Die Einführungsphase dient dem Kennenlernen der Schule. Hier sind die Studierenden „gewissermaßen Eleven, die fremden Unterricht beobachten, aber auch [...] Teilaufgaben übernehmen“ (Lütgert, 2014, S. 25).
2. In der Unterrichtsphase werden zunächst sehr stark begleitete, später zunehmend selbst gestaltete Unterrichtssequenzen und -stunden im Umfang von insgesamt ca. 20 Unterrichtsstunden durchgeführt.
3. In der abschließenden Diagnose- und Evaluationsphase sollen die Teilnehmer kleine Forschungsprojekte an den Schulen umsetzen, indem sie „mit sehr einfachen, vorgefertigten wissenschaftlichen Instrumenten Daten erheben, um zumindest ausschnittshaft einen wissenschaftlich-distanzierten Blick auf ihre unmittelbar erlebte Praxis zu erhalten“ (Lütgert, 2014, S. 25).

Diese Phasen sind jedoch nicht als abgeschlossene Einheiten zu verstehen, sondern sie sollen vielmehr ineinander übergehen, wobei größere Überlappungen möglich und gewünscht sind.

Wie das Jenaer Modell der Lehrerbildung insgesamt baut auch die Anlage des Praxissemesters auf curriculare, personelle und institutionelle Verschränkungen: Beispielsweise sind die Praktikanten einerseits in den Schulen tätig, besuchen aber auch zweiwöchentlich stattfindende Seminartage, die von Universitätsdozenten und unterstützend von abgeordneten Lehrern durchgeführt werden und die Praxiserfahrungen zumindest teilweise direkt aufnehmen sollen. Darüber hinaus werden die Studierenden, wie bereits in Kapitel 1.1 erläutert, an den Schulen von mehreren, auf sie vorbereiteten Lehrern empfangen: An jeder Schule gibt es einen Verantwortlichen für Ausbildung, der erster Ansprechpartner für die Praktikanten ist. Er kann (muss aber nicht) selbst in einem der Fächer der Praktikanten unterrichten. Daneben gibt es an den Schulen fachbegleitende Lehrer für jedes der beteiligten Fächer. Die Praktikumslehrer wiederum werden durch verschiedene Angebote von Seiten der Universität, etwa der „Fortbildung Didaktik“ oder den „Thüringer Netzwerktagungen Lehrerbildung“ auf ihre Aufgaben vorbereitet bzw. dabei begleitet.

Zudem werden die Praktikanten an den Schulen nach Möglichkeit zu Dreierteams zusammengefasst, die jeweils ein Fach gemeinsam studieren. „Dieses Verfahren stärkt die Selbstorganisation und die Eigenverantwortung der Studierenden. Sie können wechselseitig ihre Unterrichtsversuche hospitieren, gemeinsam Stunden planen oder im Team Unterricht halten. Die Auswertung einer gehaltenen Unterrichtsstunde in der Studierendengruppe erfolgt in der Regel angstfrei, nämlich ‚auf Augenhöhe‘“ (Kleinespel & Ahrens, 2014, S. 41).

1.4 Berufsethos im Praxissemester

In der „AG Praxissemester“¹⁰, die maßgeblich an der inhaltlichen Planung des Praxissemesters beteiligt war, wurden an zentraler Stelle auch dessen Ziele erörtert (Kleinespel & Ahrens, 2014, S. 43 f.). Eines dieser Ziele ist das „Entwickeln eines berufsethischen Konzepts für unterrichtliche und außerunterrichtliche Situationen“ (Lütgert, 2008, S. 44). Man konnte sich außerdem darauf einigen, dass sich die vier Kompetenzbereiche der von der KMK beschlossenen Lehrerbildungsstandards in den Bildungswissenschaften¹¹ im Praxissemester wiederfinden sollen. Sie wurden in Anlehnung an die KMK-Standards als „Erziehung – Kommunikation“, „Unterricht“, „Diagnose“ und „Evaluation“ benannt. Damit jedoch auch die Reflexion über die Berufsrolle¹² Eingang in die Kompetenzentwicklung der Studierenden findet, wurde ein fünfter Bereich, die „Berufsethik“¹³, ergänzt. Bezogen auf diesen Bereich wird Ausbildungsziel hier (wie auch die Ziele der anderen Bereiche) als Kompetenz formuliert: Demnach sollen die Studierenden nach dem Praxissemester „eine eigene Position im Hinblick auf die Lehrerrolle schriftlich entwickeln und unter Bezug auf die wissenschaftliche Diskussion begründen können“ (Lütgert, 2008, S. 45).¹⁴

Im Rahmen der geplanten Evaluierung des Praxissemesters sollten für diese fünf Bereiche Standards formuliert werden, welche die tatsächliche Kompetenzentwicklung der Studierenden abbildeten. Dabei wurde zunächst noch ein sehr starker Praktikumsbezug hergestellt.¹⁵ In den veröffentlichten Kompetenzformulierungen zum Bereich der „Berufsethik“ wurde dieser Bezug zu den unmittelbaren Praxiserfahrungen allerdings nicht mehr mit aufgenommen, und in den „Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung“ (Gröschner, 2008), mit denen die Kompetenzentwicklung der Studierenden innerhalb des KLiP-Projektes¹⁶ erhoben wurde, ließ man die berufsethischen Standards¹⁷ letztendlich gänz-

¹⁰ Vgl. Kapitel 1.1.

¹¹ Erläuterungen zu den Lehrerbildungsstandards (vgl. KMK, 2004) finden sich im Kapitel 2.2.3.

¹² Zur Abgrenzung von „Berufsethos“ und „Berufsrolle“ vgl. Kapitel 2.2.1.

¹³ Zur begrifflichen Unterscheidung von „Berufsethos“ und „Berufsethik“ vgl. Kapitel 2.1.1.

¹⁴ Eine kritische Erörterung zum Verständnis von Berufsethos als Kompetenz findet sich in Kapitel 2.2.3.

¹⁵ Laut einem Arbeitspapier sollen die Studierenden im Praxissemester die Position zur Lehrerrolle unter Bezug auf eigene Praktikumerfahrungen (Minimalstandard) bzw. auf Praktikumerfahrungen und Kompendienliteratur (Normalstandard) oder durch Verbindung von Praktikumerfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen (Maximalstandard) reflektieren.

¹⁶ Das KLiP-Projekt (Kompetenzerfahrungen und Lernentwicklungen im Praktikum) befasst sich damit, wie sich die Handlungskompetenzen der Studierenden im Laufe des Studiums nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung entwickeln. Es bezieht sich dabei explizit auf die KMK-Lehrerbildungsstandards und strebt an, ein Instrument zur Erfassung der Kompetenzen entlang dieser Standards zu etablieren (Gröschner, 2008).

¹⁷ Zur Abgrenzung von „Berufsethos“ und „ethischer Kompetenz“ vgl. Kapitel 2.2.3.

lich fallen.¹⁸ Allerdings wurden die zu entwickelnden Fähigkeiten als „Lern- und Qualifikationsziele“ in die Beschreibung des zum Praxissemester gehörenden Moduls „Einführung in die Schulwirklichkeit“ aufgenommen: Hiernach sollen die Studierenden ein „persönliches Rollenverständnis zur Klärung der Berufseignung entwickeln“ und die „individuellen Perspektiven als Lehrperson mit den gesellschaftlichen Anforderungen an den Lehrerberuf in Beziehung setzen“ (Praxissemesterordnung, 2009, S. 7) können.

2 Berufsethos von Lehrern

Nachdem Kapitel 1 die institutionelle Rahmung der in Teil II vorgestellten Studie umreißt, soll nun das theoretische Fundament zum untersuchten Konstrukt „Lehrerethos“ bzw. „Berufsethos von Lehrern“ gelegt werden. Hierfür wird in Kapitel 2.1 zunächst begrifflich geschärft, was unter „Lehrerethos“ zu verstehen ist. In Kapitel 2.2 wird geklärt, in welchem Verhältnis das Konstrukt zu anderen soziologischen und psychologischen Konstrukten wie der Berufsrolle, berufsbezogenen Überzeugungen bzw. Einstellungen und Kompetenzen steht und wie es von ihnen abgegrenzt werden kann. Kapitel 2.3 stellt anhand von drei Beispielen vor, wie „Lehrerethos“ in der wissenschaftlichen Literatur theoretisch gefasst wird, und unterzieht diese einer kritischen Evaluation. Ausgehend davon wird in Kapitel 2.4 eine eigene Herangehensweise an ein Lehrerethos-Konstrukt vorgestellt und begründet.

Ein entscheidendes Kriterium für die Auswahl der drei theoretischen Konstrukte aus der wissenschaftlichen Literatur war, dass diese empirisch untersucht wurden. Die dazugehörigen Studien werden in Kapitel 2.5 nachvollzogen und kritisch reflektiert.

2.1 Definition des Begriffs „Lehrerethos“ bzw. „Berufsethos von Lehrern“

Um zu einem einheitlichen Verständnis vom Begriff „Lehrerethos“ bzw. „Berufsethos von Lehrern“ zu gelangen, ist es notwendig, diesen möglichst eindeutig zu definieren und ggf. von ähnlichen Begriffen abzugrenzen. Hierfür wird zunächst das „Ethos“ der „Moral“ und der „Ethik“ gegenübergestellt (Kapitel 2.1.1), bevor die Bestimmungswörter „Lehrer“ bzw. „Beruf“ im Hinblick darauf untersucht werden, wie sie die verschiedenen Bezugsebenen des Lehrerethos definieren (Kapitel 2.1.2). Da das Ethos immer eine normative Komponente beinhaltet, wird der Geltungsanspruch des Lehrerethos in Kapitel 2.1.3 hinterfragt. Letztendlich wird in Kapitel 2.1.4 der Bezug zur bildungswissenschaftlichen Diskussion der pädago-

¹⁸ Gründe hierfür sind unter anderem darin zu sehen, dass die Skalen mit den KMK-Lehrerbildungsstandards kompatibel sein sollten, aber auch dass das Konstrukt offenbar schwer operationalisiert werden konnten.

gischen Professionalität hergestellt, indem die Bedeutung des Lehrerethos für die Professionalisierung des Lehrpersonals angesprochen wird. Zusammenfassend wird in Kapitel 2.1.5 ein vorläufiges Verständnis des Begriffs „Lehrerethos“ expliziert.

2.1.1 Begriffsunterscheidungen: Ethos, Moral, Ethik

Nach einer Definition des „Historischen Wörterbuchs der Philosophie“ bezeichnet der Begriff „Ethos“ das „Ganze der moralischen Einstellung und des moralischen Verhaltens eines Menschen oder [...] einen bestimmten Typus von Sittlichkeit einerseits bzw. von Sittegemäßheit andererseits“ (Funke & Reiner, 1972, S. 812). Das griechische Wort „Ethos“ hat je nach Schreibweise zwei Bedeutungen: Mit Epsilon geschrieben bezeichnet es eine durch Erziehung erworbene Gewohnheit, „sein Handeln nach sittlichen Maßstäben“ (Precht, 2008b, S. 168) einer Gemeinschaft auszurichten, während er mit Eta geschrieben eine „Grundhaltung der Tugend“ benennt, die aus eigener Einsicht hervorgebracht wird (ebd.). Der Begriff des „Ethos“ impliziert somit, dass Individuen ihr Handeln aktiv oder passiv auf gemeinschaftliche normative Vorstellungen ausrichten. Aus soziologischer Sicht hat Ethos die Funktion, ein „vorhersagbares, geregeltes Zusammenleben mit Vertrauen, Verlässlichkeit, Verstehen“ (Funke & Reiner, 1972, S. 813) innerhalb einer Gemeinschaft zu gewährleisten und wird daher von der Mehrheit der Individuen dieser Gemeinschaft getragen.

Bei Höffe (2008b) wird „Ethos“ begrifflich mit „Moral und Sitte“ gleichgesetzt: „Als Ethos [...] waren [Moral und Sitte] ursprünglich die ungeschiedene Einheit vom Guten, Geziemenden und Gerechten: objektiv als Lebensgewohnheit u[nd] subjektiv als Charakter“ (S. 211). Precht hingegen unterscheidet Moral von Ethos dadurch, dass Moral in der Gemeinschaft als gegeben angenommen wird und von den einzelnen Individuen nicht notwendigerweise reflektiert werden muss (Precht, 2008c, S. 390 f.).

Zu unterscheiden ist das „Ethos“ darüber hinaus von der „Ethik“. Letztere thematisiert nach Precht auf einer Metaebene moralische Gehalte, indem sie deren Maßstäbe, Kriterien usw. hinterfragt (Precht, 2008a, S. 164). Ethos ist daher nicht gleichzusetzen mit Ethik, sondern bildet vielmehr ihren Gegenstandsbereich: „Gegenstand der E[thik] ist das menschliche Handeln, sofern es einem praktischen Sollen genügt und zugleich eine allgemeine Verbindlichkeit zum Ausdruck bringt“ (S. 163).¹⁹

¹⁹ Ungeachtet dieser begrifflichen Abgrenzung wird in der Literatur allerdings nicht immer eindeutig zwischen (Berufs-)Ethos und (Berufs-)Ethik unterschieden. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Berufsethos“ – und nicht die Berufsethik – verwendet, außer es wird direkt auf wissenschaftliche Literatur verwiesen, die diesen Begriff wählt.

2.1.2 Bezugsebenen des Lehrerethos

Aus morphologischer Sicht handelt es sich beim Begriff „Lehrerethos“ um ein Kompositum, bei dem das Grundwort „Ethos“ durch „Lehrer“ näher bestimmt wird. Nachdem in Kapitel 2.1.1 das Grundwort genauer definiert wurde, wird nun das Bestimmungswort betrachtet. Dieses ist aufgrund der Bedeutung des Wortes „Lehrer“ und seiner Beziehung zum Grundwort semantisch unscharf. Als Lehrerethos könnte demnach verstanden werden:

1. ein allgemeines Ethos von Lehrern als Bevölkerungsgruppe,
2. ein individuelles, berufsbezogenes Ethos,
3. ein kollegiales, berufsbezogenes Ethos oder
4. ein berufsbezogenes Ethos von Lehrern als Berufsstand.

Der ersten Deutung liegt die Annahme zugrunde, dass Lehrer als Bevölkerungsgruppe andere allgemeine moralische Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen als andere Mitglieder der Gesellschaft. Wenngleich dies aus soziologischer oder sozialpsychologischer Perspektive womöglich ein lohnendes Forschungsthema sein mag, wird hierauf im Folgenden nicht weiter eingegangen. In den drei anderen Deutungen wird Ethos dagegen (wie auch in der Umschreibung „Berufsethos von Lehrern“) berufsbezogen ausgelegt. Dabei können die Träger des Ethos einzelne Lehrer, ganze Lehrerkollegien oder der gesamte Berufsstand sein.

Ein individuelles Berufsethos wird etwa von Oser et al. (1991) in ihrer maßgeblichen Studie zum Lehrerethos zugrunde gelegt, deren Grundfrage lautet: „Aber wie nimmt nur der Einzelne die Anstrengung der Verantwortung in der Profession wahr?“ (Oser et al., 1991, S. 1)²⁰ Auf der Ebene des kollegialen Lehrerethos argumentiert dagegen Maurer-Wengorz (1994) in ihrer Arbeit zum Forschungsprojekt „Konsens in Schulen“²¹:

Lehrerethos ist nicht nur eine individuelle Angelegenheit, schon gar nicht eine privatistische, sondern es realisiert sich im Handlungs- und Interaktionsrahmen der Schule. Der Einzelne ist zwar aktiv beteiligt an der Entstehung und Umsetzung (berufs)ethischer Vorstellungen und Überzeugungen, aber seine besondere Qualität, spezifische Ausprägung und seine Wirksamkeit erhält das Lehrerethos vor allem als das Ethos einer Gruppe. (Maurer-Wengorz, 1994, S. 14)²²

Reinhardt (1990) versucht demgegenüber ein Lehrerethos für den gesamten Berufsstand zu formulieren und bewegt sich dementsprechend auf der allgemeinen Ebene: „Es scheint mir notwendig und möglich, aus einer Beschreibung zentraler Elemente des Lehrerberufs zu einer Verständigung über wesentliche Verpflichtungen zu gelangen“ (S. 4).

²⁰ Auf das dort entworfene, individuelle Prozessmodell der Berufsmoral wird in Kapitel 2.3.1 dieser Arbeit genauer eingegangen. Die mit dem Modell verbundene empirische Studie wird in Kapitel 2.5.1 vorgestellt.

²¹ Zum gesamten Forschungsprojekt vgl. Aurin, 1993.

²² Die Studie vom Maurer-Wengorz wird in den Kapiteln 2.3.2 und 2.5.2 eingehend dargestellt.

Brezinka (1990) unterscheidet individuelles Berufsethos und gemeinschaftliche Berufsmoral: Er versteht unter dem individuellen Berufsethos eine „komplexe Persönlichkeitseigenschaft, die individuell verschieden ist“ (S. 17). Demgegenüber bezeichnet die gemeinschaftliche Berufsmoral „das Ganze der berufsbezogenen moralischen Normen, die für alle Personen gelten, die einen bestimmten Beruf ausüben“ (ebd.). Letztere sei nach Brezinka Voraussetzung für die Ausbildung des individuellen Ethos.

Terhart (1999) behandelt die verschiedenen Ebenen des Lehrerberufs im Kontext der Professionalisierungsdebatte²³:

Professionalität entsteht nicht aus dem Nichts, sondern muß in einem längeren Prozeß entwickelt werden. Auf kollektiver Ebene setzt dies eine bestimmte historisch-gesellschaftliche Entwicklung voraus, auf individueller Ebene läßt sich Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem verstehen [...]. Vermittelnd zwischen beiden Ebenen steht die Kultur eines bestimmten Berufsbereichs, die entscheidend mit dazu beiträgt, ob und inwieweit sich professioneller Status und professionelles Handeln durchsetzen. (S. 452)

Mit der Berufskultur meint Terhart dabei nicht das kollegiale Lehrerethos, sondern für den Beruf typische „Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristige[...] Persönlichkeitsprägungen“ (ebd.) der einzelnen Lehrer, die sich auch subgruppenspezifisch (nach Schulformen, Altersgruppen, Geschlechtern, Unterrichtsfächern etc.) unterscheiden können. In einem früheren Aufsatz spricht er von einer Außen- und Innenseite des Lehrerberufs: „Erstere wird vom ‚pädagogischen Establishment‘ [...] artikuliert, verwaltet und fortgeschrieben. Die Innenseite dagegen bezieht sich auf die substantiellen, konkreten, alltäglichen Probleme der Berufsarbeit und Lehrereexistenz. Dieser Innenbereich wird nicht durch Theoriearbeit vermittelt und stabilisiert, sondern durch sorgfältige Sozialisation von Neulingen tradiert“ (Terhart, 1987, S. 800).

Die Ebene des kollegialen Lehrerethos nimmt Terhart in den Blick, wenn er auf die von der anglo-amerikanischen School-Effectiveness-Forschung inspirierten „Umstellung der Perspektive auf die Einzelschule und ihre Qualität“ (Terhart, 1999, S. 459) hinweist. Da die Erfolgskriterien der amerikanischen „guten Schulen“ jedoch alleinig durch die Erzielung hoher Lernleistungen bestimmt sind, gibt er jedoch zu bedenken, dass diese Perspektivenverschiebung nicht davon entbindet, Kriterien für Qualität von Schulen festzulegen, was wiederum auf der Ebene eines übergreifenden Lehrerethos für den gesamten Berufsstand geschieht.

²³ Vgl. hierzu Kapitel 2.1.4.

2.1.3 Normativität des Lehrerethos

Ethos ist per definitionem normativ. Je nachdem, welche Art von Lehrerethos bzw. welche Bezugsebene in den Blick genommen wird, unterscheidet sich jedoch die Art der Normativität. Normen können kollektiv vorgegeben sein (siehe „Ethos mit Epsilon“), sie können aber auch durch die Lehrer selbst entwickelt werden, somit nur für das Individuum gelten und sich von kollektiven Normen unterscheiden (siehe „Ethos mit Eta“). Ein Lehrer kann demnach ein eigenes Berufsethos entwickeln, welches sich mehr oder weniger stark vom Ethos seiner Schule und seines Berufsstandes unterscheidet. Ebenso bezieht sich ein kollegiales Lehrerethos auf das Berufsethos der Gesamtlehrerschaft, akzentuiert jedoch möglicherweise bestimmte Aspekte stärker oder weniger stark. Diese Ausprägungen gelten in der Einzelschule dann zwar grundsätzlich für alle Lehrer dieser Schule, diese können jedoch ihrerseits das Ethos ganz oder in Teilen übernehmen oder verwerfen.²⁴

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Normativität eines Lehrerethos ist relevant, inwieweit dieses fixiert wird. Auf übergreifender Ebene wurden von einzelnen Personen, aus der Wissenschaft oder von Institutionen berufsethische Normen in Form von Tugendkatalogen oder Kodizes aufgestellt und niedergeschrieben, etwa der „Sokratische Eid“ von Hartmut von Hentig (1992), die „Erklärung zum Berufsethos“ der Bildungsinternationalen (2004) oder die „Recommendation concerning the Status of Teachers“ der UNESCO (1966).²⁵ Auch in Schulprogrammen können Kollegien ein für ihre Schule gültiges Lehrerethos festhalten.

Derartige Kodizes haben zwar einen normativen, eventuell auch universellen Anspruch, dieser wird aber auf der Ebene der Einzellehrer und Lehrerkollegien nicht notwendigerweise eingelöst (vgl. Fauser, 1992). Unabhängig vom normativen Anspruch ist es zudem möglich, den inhaltlichen Gehalt eines Lehrerethos deskriptiv und vergleichend darzustellen. Dies sollte nach Terhart (1999) jedoch unabhängig von der Formulierung bzw. gar Extrahierung von berufsethischen Normen geschehen:

Und aus der empirischen *Deskription* verschiedener Einzelschulen sind aus wissenschaftslogischen Gründen weder die *normativen* Kriterien dafür zu gewinnen, welches hierbei die „guten“ Schulen sind (Kriterienproblem) noch die Handlungsstrategien abzuleiten, wie man sie herstellt (Technologieproblem). (S. 460, Hervorhebungen im Original)

2.1.4 Lehrerethos als Teil von Professionalität

Die Bedeutung eines Ethos für den Lehrerberuf wird oft im Kontext der Frage nach der Professionalität von Lehrern behandelt. Dabei ist strittig, inwieweit der Lehrerberuf überhaupt

²⁴ Davon unbenommen mag es Lehrer geben, die gegenüber einem eventuell bestehendem kollegialen Lehrerethos ignorant auftreten oder sich gar für dieses schlicht nicht interessieren.

²⁵ Vgl. hierzu auch die Bemerkungen in der Einleitung zu dieser Arbeit.

als Profession gesehen werden kann (vgl. z. B. Helsper, 2004; Helsper & Tippelt, 2011; Reh, 2004; Terhart, 2011; Terhart, 1999; Terhart, 1987; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009b). Während einzelne Kriterien des klassischen Professionsbegriffs für den Lehrerberuf mehr oder weniger stark zutreffen, können andere Kriterien nicht oder zumindest nicht eindeutig angewendet werden (vgl. Helsper, 2004; Terhart, 2011; Terhart, 1987). Insbesondere dem Kriterium der Autonomie des Professionellen kommt dabei besondere Bedeutung zu: „Echte“ Professionen sind gekennzeichnet dadurch, dass die Berufsausübung hochgradig autonom erfolgt und gleichzeitig mit einer großen Verantwortung für die Klienten einhergeht. Einem kollektiven Berufsethos wird deshalb entsprechend große Bedeutung beigemessen. Diese Autonomie kann beim Lehrerberuf in einem staatlich getragenen und organisierten Schulsystem, in dem die Rahmenbedingungen (z. B. Lehrinhalte, Benotungskriterien, Bildungs- und Erziehungsauftrag) vom Staat vorgegeben sind, aber nur bedingt festgestellt werden. Insofern stellt sich auch die Frage nach der Relevanz eines kollektiven Berufsethos für den Lehrerberuf. Allerdings gibt Terhart (1987) auch zu bedenken:

Weil ein Lehrer nicht lediglich Fachwissen vermittelt, sondern – ob er will oder nicht – immer auch Vorbild für die Schüler ist, ja darüber hinaus gegebenenfalls sogar Werteziehung betreibt oder zu betreiben hat, ist die Forderung nach Entwicklung und Befolgung einer Berufsethik konsequent. (Terhart, 1987, S. 790)

An anderer Stelle weist Terhart auf eine wichtige Unterscheidung zwischen Professionalisierung auf kollektiver und individueller Ebene hin. Während auf kollektiver Ebene Professionalisierung als „soziale[r] Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigens eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession“ (Terhart, 2011, S. 203) verstanden wird, spricht man von Professionalisierung auf „individueller Ebene [als] das Hineinwachsen eines Berufsnulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (ebd.). In diesem Prozess der professionellen Entwicklung kann das Berufsethos als Orientierungshilfe eine zentrale Funktion übernehmen (Bauer, 2007, S. 94 – 100).

Ziel von Professionalisierung (sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene) ist das professionelle Handeln, die Professionalität. Terhart (2011) charakterisiert „in der deutschen Erziehungswissenschaft drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrerberuf“ (S. 206), die den Beruf unterschiedlich akzentuiert beleuchten und damit „teilweise gleiche bzw. überlappende, teilweise aber auch unterschiedliche Bereiche, Aspekte und Schwerpunkte des Lehrerberufs bzw. der Lehrerprofessionalität“ (S. 209) ansprechen. Je nach Akzentuierung tritt auch die Bedeutung des Berufsethos in unterschiedlicher Art und Weise zum Vorschein:

a) Nach dem strukturtheoretischen Ansatz sind die beruflichen Aufgaben des Lehrers durch eine Reihe von strukturell angelegter Antinomien gekennzeichnet. „Vor diesem Hintergrund

zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können“ (S. 206). Das Berufsethos erhält bei dieser Betrachtungsweise des Lehrerberufs eine besondere Bedeutung, da es dem Lehrer als Richtschnur dient, die Widersprüche seiner Berufsanforderungen auszutarieren und in den unmittelbaren Situationen nicht willkürlich, sondern auf der Basis von (geteilten) Wertvorstellungen zu handeln.

b) Der kompetenztheoretische Ansatz legt den Schwerpunkt auf die Ziele der Lehrertätigkeit, die darin zu sehen sind, „nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Schülern“ (S. 207) zu bewirken. Der Ansatz geht davon aus, dass hierfür ein klar umreißbares Maß an Wissen, Kompetenzen und Einstellungen nötig ist, wobei diese selbst empirisch erfassbar sind. „Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen [...] über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt“ (ebd.). Das gesamte Lehrerhandeln wird nach diesem Ansatz instrumentell ausgerichtet. Somit kann auch das Berufsethos nur insoweit Gewicht erhalten, als es zur Zielerreichung beiträgt und also hilft, größtmögliche Lernerfolge hervorzubringen.²⁶

c) Beim berufsbiografischen Ansatz wird Professionalität als individuelle Entwicklungsaufgabe angesehen.

Die Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit, die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere und ähnliche Themen stehen im Mittelpunkt. (S. 208)

Bei dieser Auffassung ist das Berufsethos weder als eine moralische Richtschnur anzusehen, noch wird es als eine Komponente eines umfangreichen Kompetenzprofils verstanden. Stattdessen handelt es sich nach diesem Ansatz beim Berufsethos um Einstellungen und Überzeugungen, welche innerhalb der beruflichen Laufbahn geformt werden, in kritischen Situationen zum Einsatz kommen und durch diese auch verändert werden können.

2.1.5 Vorläufiges Begriffsverständnis

Das „Lehrerethos“ bzw. das „Berufsethos von Lehrern“, wie es in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, beschreibt eine moralische Grundhaltung von Lehrern ihrer eigenen Berufsausübung gegenüber, die durch Erziehung bzw. Sozialisation erworben oder selbst erarbeitet sein kann und der Reflexion grundsätzlich zugänglich ist. Das Berufsethos kann sowohl durch den Einzellehrer als auch durch Lehrerkollegien oder den gesamten Berufsstand getragen werden, wobei davon ausgegangen wird, dass individuelles und kollektives

²⁶ Vgl. dazu Kapitel 2.2.3.

Berufsethos miteinander interagieren können. Das Berufsethos ist prinzipiell bindend, was durch Kodifizierung unterstrichen werden kann. Allerdings ist es möglich, dass individuelle Haltungen von Einzellehrern ein allgemein geltendes berufliches Ethos gleichsam „überschreiben“ und somit der primäre normative Charakter auf der individuellen Ebene neu definiert wird.

Für die vorliegende Arbeit wird speziell die individuelle Ebene in den Blick genommen. Kollektive berufsethische Haltungen werden dabei zwar grundsätzlich angenommen, jedoch nicht genauer untersucht. Dementsprechend wird das Berufsethos als Orientierungshilfe während der individuellen, berufsbiographisch geprägten Professionalisierung von Lehrern verstanden.

2.2 Lehrerethos und verwandte sozialwissenschaftliche Konstrukte

Nachdem Kapitel 2.1 eine einführende Begriffsbestimmung des Lehrerethos bereitstellte, wird im Folgenden dargestellt, inwieweit es sich von verwandten Konstrukten unterscheidet bzw. in welcher Relation es zu ihnen steht. Behandelt wird das soziologische Konstrukt der Berufsrolle (Kapitel 2.2.1), das psychologische Konstrukt der berufsbezogenen Überzeugungen (Kapitel 2.2.2) und das bildungswissenschaftliche Konstrukt der Kompetenzen (Kapitel 2.2.3). Diese Abgrenzungen sollen einer weiteren Schärfung des Begriffsverständnisses dienen und die Basis für die Beschreibung eines bildungswissenschaftlich verstandenen Konstruktes von Berufsethos bilden (vgl. Kapitel 2.3).

2.2.1 Berufsrolle

Der Berufsrolle des Lehrers liegt der soziologische Begriff der sozialen Rolle zugrunde. Hierunter versteht man „ein Bündel normativer Verhaltenserwartungen, die von einer Bezugsgruppe oder mehreren Bezugsgruppen an Inhaber bestimmter sozialer Positionen herangetragen werden“ (Peuckert, 2010, S. 243). Die Bezugsgruppen sind dabei strukturell mit dem Inhaber einer sozialen Rolle verbunden und haben ihm gegenüber in der Regel Sanktionsmöglichkeiten. Rollen haben eine Orientierungsfunktion, sie sollen soziales Verhalten vorhersagbar und planbar machen (ebd.). Obwohl sie an Individuen als Rolleninhaber gebunden sind, sind Rollen doch vom Einzelnen unabhängig, da das Individuum hier nur als Positionsträger berücksichtigt wird, nicht jedoch in seiner individuellen Persönlichkeit (ebd.). Rollenerwartungen können sich entweder auf Eigenschaften des Rolleninhabers oder auf sein Verhalten beziehen. Obwohl eine soziale Rolle durch Sozialisation erworben wird und an sie Normen geknüpft sind, handelt es sich nicht notwendigerweise um eine statische Größe. Vielmehr können soziale Rollen durch Rollendistanz spontan und kreativ gestaltet werden (S. 245).

Eine einzelne Person kann – bezogen auf unterschiedliche soziale Situationen – gleichzeitig mehrere Rollen innehaben (z. B. Lehrerin und Mutter sein). Widersprechen sich die verschiedenen Rollenerwartungen an eine Person, spricht man von einem Inter-Rollenkonflikt (S. 244). So ein Konflikt liegt beispielsweise vor, wenn eine Lehrerin auf dem Elternabend ihrer Schule erwartet wird, gleichzeitig jedoch als alleinerziehende Mutter für ihre Kinder zu sorgen hat. Darüber hinaus kann eine einzelne soziale Rolle aus mehreren Rollensegmenten bestehen (z. B. Rollenerwartungen an einen Lehrer aus Schülersicht und aus Sicht der Schulleitung). Wenn sich die Rollenerwartungen der Rollensegmente widersprechen, kann es für den Rolleninhaber zu einem Intra-Rollenkonflikt kommen, wenn beispielsweise Schüler nach einer verhältnismäßig schlecht ausgefallenen Klassenarbeit vom Lehrer erwarten, diese zu wiederholen, während die Schulleitung auf die Vorschriften verweisend die Wertung der Arbeit anordnet.

Die Berufsrolle des Lehrers als soziale Rolle ist somit als Erwartung an sein Verhalten bzw. seine Eigenschaften durch mit ihm interagierende Bezugsgruppen wie Schüler, Eltern, Kollegen, Vorgesetzte und die Öffentlichkeit definiert (Rothland, 2009, S. 500). Rothland veranschaulicht in einer Übersicht, wie diese unterschiedlichen Bezugsgruppen verschiedene Erwartungen an die Lehrerrolle stellen und damit verschiedene Rollensegmente ansprechen, was mit den entsprechenden Aufgaben des Lehrers korreliert. Im Gegensatz zum Lehrerethos ist die Lehrerrolle somit nicht durch die Haltungen des Lehrers seinem Beruf gegenüber gekennzeichnet, sondern es sind die Erwartungen anderer Personen und Gruppen an den Lehrer. Die Blickrichtung auf den Beruf ist somit entgegengesetzt: Während bei der Lehrerrolle externe Personen bestimmte Erwartungen an das Verhalten des Lehrers herantragen, wird das Berufsethos durch die Sicht des Lehrers selbst auf sein Verhalten und seinen Beruf definiert.

Zudem fehlt dem Konstrukt der Berufsrolle dem Grundsatz nach die dem Berufsethos innewohnende moralische Komponente. Die Erwartungen an den Lehrer in seiner sozialen Rolle zielen auf seine Tätigkeiten ab, sie sind mit seinen Aufgaben und dafür notwendigen Kompetenzen assoziiert – inwieweit der Lehrer Verantwortung übernimmt, mit welcher Haltung er diesen Aufgaben gegenübersteht, ist bei Betrachtung der Lehrerrolle zunächst nebensächlich. Zwar macht Rothland darauf aufmerksam, dass „Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag mit dem gesamten [...] Erwartungs- und Aufgabenspektrum konfrontiert [werden und] damit situationsabhängig immer wieder vor der schwierigen Aufgabe [stehen], sich für die eine oder andere Verhaltens- oder Handlungsweise zu entscheiden“ (Rothland, 2009, S. 500). Allerdings stehen bei der wissenschaftlichen Betrachtung der Berufsrolle die dafür entscheidenden moralischen Motive und Beweggründe nicht im Zentrum.

2.2.2 Berufsbezogene Überzeugungen

Zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrern zählen „Vorstellungen und Annahmen [...] über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 267), die eine subjektive, bewertende Komponente enthalten. Der Begriff wird in der Literatur jedoch nicht einheitlich verwendet. Während sich im Englischen „beliefs“ weitgehend durchgesetzt hat (vgl. aber Pajares, 1992, S. 309), unterscheidet die deutschsprachige Fachliteratur das Konstrukt nicht immer klar von weiteren damit in Beziehung stehenden (aber nicht bedeutungsidentischen) Begriffen, wie zum Beispiel „Werten, motivationalen Orientierungen, Einstellungen und Haltungen, [...] subjektiven Theorien [...], Vorstellungen [...], Sichtweisen [...], Konzeptionen [...] oder pädagogischen Orientierungen oder Grundhaltungen“ (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 478). Im Folgenden wird in Anlehnung an Kunter & Pohlmann (2015) von berufsbezogenen Überzeugungen gesprochen oder es wird bei Bezugnahme auf die englischsprachige Fachliteratur in Anlehnung an Pajares (1992) der Begriff der „beliefs“ verwendet.

Die pädagogisch-psychologischen Forschung hat verschiedene Studien zu berufsbezogenen Überzeugungen hervorgebracht, die im Lehr-Lern-Prozess eine Rolle spielen (z. B. zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften, zu Lehrererwartungen gegenüber bestimmten Schülergruppen und zu lerntheoretischen Überzeugungen). Dabei wurde festgestellt, dass solche Überzeugungen das Lehrerhandeln sehr stark beeinflussen, aber nur schwer dem Bewusstsein zugänglich sind (vgl. Kunter & Pohlmann, 2015; Pajares, 1992; Reusser et al., 2011). Ihr starker Einfluss auf das Lehrerverhalten kann anhand von drei Effekten beschrieben werden:

- Filtereffekt: Die Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen wird beeinflusst.
- Motivierender Effekt: Die Entscheidung für eine bestimmte Handlung wird beeinflusst.
- Steuerungseffekt: Die Reaktionen auf Handlungen anderer werden beeinflusst. (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 268; vgl. auch Pajares, 1992)

Berufsbezogene Überzeugungen werden häufig bereits sehr früh in der Biographie gebildet, d. h. schon vor Beginn der institutionalisierten Berufsausbildung, bei Lehrern also schon in ihrer eigenen Schulzeit. Sie sind zumeist stark veränderungsresistent, da sie so eng mit der Persönlichkeit der Lehrer verbunden sind, dass diese an ihnen festhalten, selbst wenn sie verlässliche kontradiktorische Informationen erhalten (vgl. Pajares, 1992). Im Rahmen der „conceptual change“-Literatur wird diskutiert, dass sich berufsbezogene Überzeugungen nur dann umbilden, wenn sie Lehrern nicht mehr helfen, konkrete Phänomene des Berufsalltags zu erklären, aber alternative plausible und unmittelbar hilfreiche Erklärungen zur Verfügung stehen, auf die sie zurückgreifen können (vgl. Kunter & Pohlmann, 2015, S. 272).

Aufgrund der unklaren Terminologie „fehlt bis heute eine akzeptierte Topologie der mentalen und motivationalen Grundlagen des Lehrerhandelns und Lehrerseins“ (Reusser et al., 2011, S. 478) und das Verhältnis der berufsbezogenen Überzeugungen zu anderen Komponenten des Lehrerverhaltens bleibt ungeklärt. Baumert und Kunter (2006) schlagen ein generisches Modell professioneller Handlungskompetenz vor, welches „Überzeugungen und Werthaltungen“ zusammenfasst und den anderen Komponenten „Motivationale Orientierungen“, „Selbstregulative Fähigkeiten“ und dem „Professionswissen“ gegenüberstellt.

Innerhalb des Komplexes von Werthaltungen und Überzeugungen sollen systematisch Wertbindungen (*value commitments*), epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*), subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Ziel-systeme unterschieden werden. (Baumert & Kunter, 2006, S. 497, Hervorhebungen im Original)

Zu den Wertbindungen zählen sie die „Berufsethik“²⁷, der sie eine „zentrale Orientierungsfunktion“ für Lehrer beimessen. Sie weisen aber darauf hin, dass die systematische Untersuchung von konkreten Auswirkungen solcher Wertbindungen auf das Lehrerhandeln ein Forschungsdesiderat darstellt (Baumert & Kunter, 2006, S. 497 – 498).

Reusser et al. (2011) stellen ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Berufsethos und berufsbezogenen Überzeugungen her, integrieren diese jedoch nicht in ein zusammenhängendes Modell.

Überzeugungen [...] stehen auch und vor allem für die gewordene Identität und das Berufsethos von Lehrpersonen: dafür, wovon diese berufsbiografisch geprägt sind und was sie von ihrem Wert- und Glaubenshorizont her bezüglich aller Facetten des berufsbezogenen Sehens, Denkens und Handelns antreibt. (S. 489)

Insofern besteht in der Literatur Einigkeit darüber, dass zwischen Berufsethos und berufsbezogenen Überzeugungen konzeptuelle Zusammenhänge bestehen, aber wie genau diese charakterisiert werden können, bleibt bis dato ungeklärt.

2.2.3 Kompetenzen

Kompetenzen sind nach der in der wissenschaftlichen Literatur gängigen Definition von Weinert (2002)

die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (S. 27 f.)

Demnach handelt es sich bei Kompetenzen um ein komplexes Konstrukt, welches aus einer Kombination von Dispositionen (Fähigkeiten), Umsetzungsgeschick (Fertigkeiten) und Haltungen (Motivation, Volition und soziale Bereitschaften) besteht. Kompetenzen sind zudem

²⁷ Zur Abgrenzung von „Berufsethik“ und „Berufsethos“ vgl. aber Kapitel 2.1.1.

zielgerichtet: Sie kommen zum Einsatz, um variable Probleme erfolgreich und verantwortungsvoll zu lösen – sind aber nicht gleichzusetzen mit der erfolgreichen Bewältigung solcher Probleme, welche demgegenüber als kompetente Performanz bzw. als effektive Handlung bezeichnet wird (vgl. Kleemann, 2011, S. 9 f.; Rychen & Salganik, 2000, S. 8).

Die Weinert'sche Definition geht zurück auf das Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)“ der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), welches die wissenschaftlichen Grundlagen für die Erfassung von Schlüsselkompetenzen legen und vorantreiben möchte (vgl. Rychen & Salganik, 2000, S. 3). In diesem Projekt wird für die Definition und den pragmatischen Umgang mit Kompetenzen ein funktionaler Ansatz verwendet:

Fulfilling complex demands and tasks requires not only knowledge and skills but also involves strategies and routines needed to apply the knowledge and skills, as well as appropriate emotions and attitudes, and effective management of these components. Thus, the notion of competencies encompasses cognitive but also motivational, ethical, social, and behavioral components. It combines stable traits, learning outcomes (e. g., knowledge and skills), belief-value systems, habits, and other psychological features. (S. 8)

Hier werden also die bei Weinert angesprochenen Haltungen und Bereitschaften spezifiziert und dabei explizit auch ethische Komponenten sowie Überzeugungen und Wertbindungen (vgl. Kapitel 2.2.2) als Elemente des Kompetenzkonstrukts einbezogen.

Für die Lehrerbildung hat die KMK im Jahr 2004 Lehrerbildungsstandards beschlossen, die insgesamt elf Kompetenzen in den vier Bereichen „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beraten“ und „Innovieren“ beschreiben. Auf diese Standards hat man sich trotz der Bildungshoheit der Bundesländer deutschlandweit verständigt und sie sind für die gesamte Lehrerausbildung phasenverbindend sowohl für die theoretischen als auch für die praktischen Ausbildungsteile festgelegt. Ein weiteres Novum besteht darin, dass durch den Kompetenzbereich „Innovieren“ ein Lehrerbild gezeichnet wird, welches die berufliche Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung einbezieht (vgl. Schaeper, 2009). Dieser Kompetenzbereich beinhaltet zudem explizit berufsethische Komponenten, definiert diese also als Teil der Innovationskompetenz von Lehrern:

Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung. [...] Die Absolventinnen und Absolventen [...] reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen. (KMK, 2004, S. 12, Formatierung angepasst)

In der wissenschaftlichen Literatur zu Lehrerkompetenzen wird das Verhältnis von berufsethischen Haltungen und dem Kompetenzkonstrukt ebenfalls diskutiert. Baumert und Kun-

ter (2006)²⁸ gehen in ihren Ausführungen zum „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“ von einem Professionsansatz für den Lehrerberuf aus, nach dem Professionen für die Verwaltung gesellschaftlicher Güter zuständig seien und dafür ein Berufsethos benötigten. Wie Oser et al. (1991)²⁹ nehmen sie an, dass dabei verschiedene Verpflichtungsaspekte ausbalanciert werden müssten, was „pädagogischen Takt“ erfordere. Diesen pädagogischen Takt beschreiben sie in Anlehnung an Neuweg (2005) näher als „eine professionelle Kompetenz, die mit hermeneutischer Fallarbeit vorbereitet, aber letztlich nur im Rahmen praktischer Erfahrung kultiviert werden kann“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 474). In ihrem generischen Modell dagegen beschreiben sie die „Werthaltungen und Überzeugungen“ nur als eine Komponente professioneller Handlungskompetenz (S. 482, 496-498; vgl. auch Kapitel 2.2.2), womit sie sich wiederum recht eng an der Weinert'schen Kompetenz-Definition orientieren.

Oser (2009) hinterfragt, wie innerhalb des derzeitigen Trends zur Ausbildung von professionellen Kompetenzen die Moralität einzuordnen sei, zumal Kompetenzen selbst keinen moralischen Charakter hätten, sondern „erst durch bestimmte Inhalte und durch unerlaubtes Vorgehen in fragwürdiges Verhalten [münden]“ (Oser, 2009, S. 390). Er entwickelt folgende Definition einer möglichen professionellen ethischen Kompetenz, deren Operationalisierung jedoch bis dato nicht realisiert werden konnte:

Das berufsethische Kompetenzprofil könnte also folgendermaßen lauten: Die Ausbildungsperson ist fähig, kritische Situationen unter dem Aspekt der Regelgeleitetheit oder der Verhältnismäßigkeit (ungeachtet der Erlaubtheit) zu beurteilen, Entscheidungen hinsichtlich der Domänenspezifität vorzunehmen, und dann auf eine Entscheidung zu drängen, bei der die beteiligten Menschen durch die Berücksichtigung der moralischen Doppelfunktion ihren diskursiven Beitrag leisten, um eine kritische Situation prozessual fruchtbar zu lösen. (Oser, 2009, S. 398)

In einem späteren Aufsatz nimmt er eine deutlich andere Perspektive auf das Berufsethos im Kontext professioneller Kompetenzen ein: Hier fragt er danach, was einen „guten Lehrer“ ausmache, und kommt zu dem Schluss, dass dessen Handeln mit der persönlichen Verantwortungsübernahme für die Erreichung der Kompetenzziele der Schüler einhergehe:

„Gute Arbeit“ wird dann getan, wenn diese Output-Kompetenzen situativ optimal erreicht werden und der Weg dazu jene epistemischen und sozialen Kräfte in Bewegung setzt, die dieses ermöglichen. Die ethische Dimension ist also keineswegs ein unbestimmtes Gefühl, sondern [...] eine auf den Zusammenhang von Lehren und Lernen bezogene Überzeugung [...]. (Oser, 2011, S. 598)

Damit beschränkt er erstaunlicherweise das Verständnis von Berufsethos auf seine Wirkungs- bzw. Effektivitätsdimension im Hinblick auf die Kompetenzförderung von Schülern

²⁸ Vgl. auch Kapitel 2.2.2.

²⁹ Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.3.1.

und lässt dabei gerade die oben erwähnten Graubereiche „jenseits von organisierter Erlaubtheit“ (Oser, 2009) unberücksichtigt.

2.2.4 Abgrenzung des Lehrerethos von den dargestellten Konstrukten

Abschließend sollen die drei verwandten Konstrukte erneut dem Lehrerethos pointiert gegenübergestellt werden. Im Gegensatz zur Lehrerrolle wird das Lehrerethos durch die Haltungen des Lehrers dem eigenen Beruf gegenüber definiert und nicht durch die Erwartungen externer Gruppen an die Lehrperson. Dem Konstrukt der Lehrerrolle fehlt zudem dem Grundsatz nach der moralische Gehalt: Zwar können Erwartungen moralisch begründet werden, dennoch finden diese Komponenten bei der soziologischen Beschäftigung mit der Lehrerrolle keine Beachtung.

Zwischen dem Konstrukt „Lehrerethos“ und berufsbezogenen Überzeugungen bestehen demgegenüber starke Anknüpfungspunkte bzw. Überschneidungsbereiche. Aufgrund einer bisher unklaren Terminologie kann jedoch das genaue Verhältnis beider Konstrukte zueinander nicht abschließend geklärt werden. Beachtenswert für die weitere Betrachtung des Berufsethos sind Erkenntnisse der empirischen Forschung zu berufsbezogenen Überzeugungen, die darauf hindeuten, dass solche Überzeugungen berufsbiographisch früh ausgebildet werden und stark veränderungsresistent sind. Den berufsbezogenen Überzeugungen wird darüber hinaus ein großer Einfluss auf das Lehrerverhalten zugeschrieben, wobei sie dem Bewusstsein offenbar nur schwer zugänglich sind. Hierin liegt möglicherweise ein entscheidender Unterschied zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und dem Berufsethos von Lehrern, welches nach der vorläufigen Definition in Kapitel 2.1.5 der Reflexion grundsätzlich zugänglich ist.

Das Verhältnis von Lehrerethos und professionellen Lehrerkompetenzen zueinander bzw. die Modellierung von berufsethischen Komponenten innerhalb einer komplexen Vorstellung solcher Kompetenzen ist ebenfalls nicht abschließend zu klären. Sowohl Ansätze, die eine berufsethische Kompetenz annehmen, als auch solche, die berufsethische Haltungen als eine Kompetenzkomponente definieren oder die das Berufsethos als zusätzlichen Aspekt innerhalb des kompetenten, professionellen Lehrerhandelns auffassen, werden in der Literatur diskutiert. Für die vorliegende Arbeit erscheint das Kompetenzkonstrukt in Bezug auf berufsethische Haltungen nicht zielführend, da es zu deterministisch auf die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung von beruflichen Situationen ausgerichtet ist.

2.3 Lehrerethos-Konstrukte in der wissenschaftlichen Literatur

Mit Hilfe der bisherigen Kapitel konnte ein vorläufiges Begriffsverständnis generiert und das „Lehrerethos“ von anderen Konstrukten abgegrenzt werden. Im Folgenden wird der Blick

auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Berufsethos von Lehrern gelenkt. Dabei wird zunächst untersucht, wie in der Forschung Konstrukte von Lehrerethos entwickelt wurden, die der empirischen Überprüfung zugänglich sind.³⁰ Damit werden von vornherein solche Veröffentlichungen ausgeschlossen, die sich rein normativ mit dem Berufsethos beschäftigen und keinen Anspruch auf empirische Erfassbarkeit erheben.³¹ Die drei dargestellten Konstrukte wurden ausgewählt, weil sie erstens sehr detailliert ausgearbeitet sind, sich zweitens hinreichend voneinander unterscheiden und drittens wegbereitend für die Ausarbeitung des in Kapitel 2.4 vorgestellten eigenen Konstrukts von Lehrerethos waren. Andere empirisch überprüfte Konstrukte fanden aus diesen Gründen keine Berücksichtigung, etwa von Tirri (1999), die sich im Wesentlichen an der Studie von Oser et al. (1991) orientiert, von Molitor (2009), die das Berufsethos als ethische Kompetenz zu beschreiben versucht, oder von Harder (2014), dessen „Integratives Modell von Werthaltungen und Ethos“ sich an Bauer (2007) anlehnt und dieses lediglich anders empirisch erfasst.

2.3.1 Prozessmodell des Lehrerethos (Oser et al., 1991)³²

Innerhalb eines groß angelegten Projektes zum Berufsethos praktizierender Lehrer stellt ein Schweizer Forschungsteam um Fritz Oser (Oser et al., 1991) ein Prozessmodell zum Lehrerethos vor, welches den Anspruch hat, praktisch, vollständig und pädagogisch zu sein, und dabei von Lehrern erlernt werden kann: das Modell des pädagogischen Diskurses. Es handelt sich dabei um ein normatives Modell der Entscheidungsfindung, das Oser et al. in Anlehnung an die moralische Urteilsentwicklung nach Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg, 1995) entwerfen, gleichwohl von dieser abgrenzen. Nach dieser Konzeption ist Berufsethos weder eine sittliche Grundeinstellung, die man als Lehrer mitzubringen hat, noch ein Tugendkatalog, den man nur auswendig lernen und dann umsetzen muss. Berufsethos artikuliert sich vielmehr in einem erlernbaren moralischen Verfahren, das angewendet wird, wenn in einer beruflichen Situation „Konflikte zwischen einem moralischen Wert (Verantwortung) und einem Effektivitätswert (Erfolg) vorkommen“ (Oser, 1998, S. 10).

In solchen Konfliktsituationen konkurrieren verschiedene sogenannte Verpflichtungsaspekte miteinander und müssen ausbalanciert werden. Diese Verpflichtungsaspekte, die nach Oser et al. grundsätzlich für alle Professionen gelten, sind Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrheithaftigkeit. Handelt ein Lehrer fürsorglich, so konzentriert er sich auf das Wohl des einzelnen Kindes, dessen Persönlichkeitsentwicklung und Zukunft. Legt er dagegen einen Schwerpunkt auf Gerechtigkeit, dann setzt er die Kinder miteinander in Beziehung und strebt an, sie

³⁰ Zur empirischen Überprüfung im Konkreten vgl. Kapitel 2.5.

³¹ Vgl. hierzu auch die Bemerkungen in der Einleitung zu dieser Arbeit.

³² Teile dieses Kapitels sind bereits publiziert in Kleemann, 2014.

gleich zu behandeln. Wahrhaftig ist der Lehrer, wenn er gemäß seinen eigenen Überzeugungen handelt und diese nicht für andere Überlegungen oder Einflüsse opfert (S. 43 – 45).

Oser et al. argumentieren, dass diese Verpflichtungsaspekte in den konkreten Situationen in unterschiedlicher Art und Weise miteinander interagieren können: Im einfachsten Fall sind sie unabhängig, beeinflussen einander also nicht. Komplexer wird eine Situation, wenn sich Verpflichtungsaspekte gegenseitig verstärken. Fühlt sich dann ein Lehrer dem einen Aspekt verpflichtet, so führt dies dazu, dass auch ein anderer verstärkt angesprochen wird. In antagonistischen Situationen dagegen stehen zwei Verpflichtungsaspekte in echtem Widerspruch. Dann bedeutet die Fokussierung auf einen Verpflichtungsaspekt automatisch die Vernachlässigung eines anderen. In solchen Situationen muss ein Lehrer die Verpflichtungsaspekte tatsächlich ausbalancieren, wobei sein Berufsethos zum Tragen kommt. Dabei ist es entscheidend, inwieweit ein Lehrer bereit ist, die Entscheidungsfindung gewissermaßen am „runden Tisch“ unter Einbezug aller Beteiligten durchzuführen – dem vollständigen pädagogischen Diskurs (S. 45 – 55).

Auf dem Weg zum pädagogischen Diskurs sehen Oser et al. fünf Niveaustufen. Auf welcher Stufe ein Lehrer letztendlich handelt, ist abhängig von seiner Wahrnehmung der Situation, seiner Attribuierung von Verantwortung und seines persönlichen Engagements für eine Problemlösung:

1. Vermeidung – Ein Lehrer auf der untersten Niveaustufe nimmt eine Konfliktsituation zwar als solche wahr, versucht sie jedoch zu vermeiden bzw. sich ihr zu entziehen.
2. Delegation – Auf der nächsthöheren Stufe ignoriert der Lehrer die problematische Situation nicht, fühlt sich jedoch nicht selbst zuständig und sichert sich bei einer anderen Instanz (z. B. bei der Schulleitung oder mithilfe von rechtlichen Vorgaben) ab.
3. Alleinentscheidung – Auf einer mittleren Stufe fühlt sich der Lehrer so sehr verantwortlich, dass er das Problem selbstständig allein löst.

Im pädagogischen Diskurs bezieht ein Lehrer jedoch die Betroffenen selbst – in der Regel die Schüler – in die Entscheidungsfindung ein. Dies geschieht auf den beiden höchsten Stufen:

4. Beim unvollständigen pädagogischen Diskurs (auch: Diskurs I) zieht der Lehrer die Betroffenen zu Rate, hört sie an und entscheidet erst dann selbstständig.
5. Im Optimalfall, beim vollständigen pädagogischen Diskurs (auch: Diskurs II), entscheiden die Betroffenen unmittelbar am „runden Tisch“ mit (S. 65 – 88).

Diese Konzeption von Lehrerethos ist explizit präskriptiv. Es wird ein Modell berufsethischer Entscheidungsfindung konstruiert, bei dem es das ausgesprochene Ziel ist, „eine möglichst grosse Koordination aller Beteiligten in den Gewichtungen [der Verpflichtungsaspekte, *Anm. K. K.*] zu erreichen. Im Idealfall ist dieser Prozess höchst transparent“ (Oser et al., 1991, S. 20). In den Studien zu diesem Prozessmodell zeigt sich jedoch, dass die Lehrer situationsspezifisch jeweils auf unterschiedlichen Niveaustufen argumentieren (S. 155 – 163) und dass der vollständige pädagogische Diskurs auch theoretisch nicht in jeder Situation angemessen und damit anzustreben ist (Oser, 1998, S. 225 – 229). Ein so verstandenes Lehrerethos kann zudem schwer mit einem standardisierten Instrument erfasst werden, da bei der Messung sowohl normative als auch situationsspezifische Einflüsse zur Geltung kommen müssten, die je nach berufsbiographischem Kontext des Lehrers variieren können. Aber auch die von Oser et al. proklamierte Erlernbarkeit des Verfahrens wird relativiert, denn „es existiert bis jetzt [...] keine Metaregel des Diskurses“ (S. 230). Das heißt, um zu erkennen, wann die situativen Umstände den Einsatz des pädagogischen Diskurses sinnvoll erscheinen lassen, sind umfangreiche berufliche Erfahrungen und „ein intuitives Maß“ (ebd.) notwendig.

Darüber hinaus erscheint auch die Legitimation der drei Verantwortungsaspekte fragwürdig:

Aus der Analyse [der in der Studie durchgeführten Interviews, *Anm. K. K.*] geht auch eine Heuristik hervor, die das ganze Arsenal möglicher Verpflichtungsaspekte, die bei einer Entscheidung in einer gegebenen Situation gleichzeitig berücksichtigt werden müssen, auf drei reduziert. Aus Gründen der Reduktion von Komplexität und aus ethisch-philosophischen Gründen ergab sich keine Notwendigkeit, weitere Verpflichtungsaspekte in Erwägung zu ziehen. Trotzdem ist es selbstverständlich möglich, daß andere solche Verpflichtungsaspekte auftauchen. (S. 43)

Problematisch erscheint hier insbesondere, dass Komponenten, die ein allgemein-professionelles Ethos zu einem lehrerspezifischen fokussieren würden, in diesem Konstrukt völlig fehlen. Dabei erfassten Oser et al. in einer Vorstudie durchaus auch andere Komponenten, als sie Lehrer fragten, welche Handlungen eines Lehrers auf ein hohes Ethos schließen ließen. Hier wurden die Aspekte „didaktisches Wissen“, „ethischer Code“ oder „Engagement“, die sich in dem Prozessmodell nicht wiederfinden, sogar häufiger genannt als der aufgenommene Aspekt der „Gerechtigkeit“. In dieser Vorstudie wurde ebenfalls deutlich, dass der Aspekt „Fürsorge“ mit ca. 45 % der Antworten deutlich häufiger genannt wurde als die jeweils anderen Aspekte (Oser et al., 1991, S. 23 f.), was ebenfalls Auswirkungen auf die Validität des Konstrukts hat.³³

³³ Auf „Gerechtigkeit“ entfielen weniger als 5 % der Antworten, „didaktisches Wissen“ und „ethischer Code“ erhielten jeweils zwischen 5 und 10 %, „Engagement“ und „Wahrhaftigkeit“ jeweils ca. 15 % und „Fürsorge“ ca. 45 % der Antworten (vgl. Oser et al., 1991, S. 23 f.).

Hervorzuheben ist bei diesem Ansatz, dass er Berufsethos als Übernahme von Verantwortung definiert, die sich immer dann zeige, wenn innerhalb des beruflichen Handelns konflikt-haltige Situationen auftreten, in denen verschiedene Verantwortungsaspekte nicht gleichermaßen bedient werden können. Durch die Konstruktion und Anwendung von realistischen, dilemmatischen Schulsituationen³⁴ ist es ihm gelungen, berufsethische Kognitionen von Lehrern aufzuzeichnen und individuelle (die jeweilige Diskurstufe) sowie übergreifende Schwerpunkte (die Verantwortungsaspekte) zu identifizieren. In Frage zu stellen ist dabei jedoch, ob das Berufsethos von Lehrern tatsächlich *nur* in solchen Konfliktsituationen zum Ausdruck kommt, oder ob das Ethos nicht auch in Alltagssituationen steuern kann, wie sich die Lehrer verhalten. Letztere Auffassung würde der Definition von Lehrerethos, das ein moralische *Grundhaltung* der Lehrer darstellt, eher gerecht werden.

2.3.2 Akzentuierung von Handlungs- und Reflexionsbereichen des Lehrerberufs (Maurer-Wengorz, 1994)

Maurer-Wengorz (1994) entwickelt ein Konstrukt von Berufsethos, das aus vier „Handlungs- und Reflexionsbereichen“ der Lehrertätigkeit besteht:

1. Umgang mit Schülern
2. Unterrichtsgestaltung
3. Verantwortung für Kooperation mit Kollegen, Schulleitung und Eltern
4. Verantwortung und Engagement für die Klasse und größere Bereiche der Schule

Diese Bereiche sind eingebettet in „allgemeine, übergreifende Dimensionen des Berufsethos“ und das „Ethos einer demokratischen Gesellschaft“ (Maurer-Wengorz, 1994, S. 32).

In einer Interviewanalyse im Kontext des Projekts „Konsens in Schulen“ (vgl. Aurin, 1993) identifiziert sie zunächst für die einzelnen Handlungs- und Reflexionsbereiche verschiedene Ausprägungen der inhaltlichen Schwerpunktlegungen in den Äußerungen der Lehrer. So stellt sie fest, dass Lehrer bezüglich der Handlungsfelder „Umgang mit Schülern“ und „Unterrichtsgestaltung“ ihre Schwerpunkte entweder auf die Sach- und Fachgerechtheit guten Unterrichts (im Folgenden kurz: Fachlichkeit) oder auf die Fürsorge für einzelne Schüler (im Folgenden: Fürsorge) legen; oder aber sie integrieren beide Schwerpunkte. Bezogen auf das Handlungsfeld „Verantwortung für Kooperation“ verstehen Lehrer diese Kooperation entweder ausschließlich als direkte Hilfe gegenüber einzelnen Schülern; oder aber sie sehen Kooperation als ein grundlegendes Prinzip ihrer Arbeit, welches sie auch über akute Anlässe hinaus anwenden. Im Bereich „Verantwortung und Engagement für die eigene Klasse und

³⁴ Vgl. hierzu genauer Kapitel 2.5.1.

sie übergreifende Schulbereiche“ sehen Lehrer sich entweder vorrangig für die Belange der eigenen Klasse(n) zuständig oder aber sie fühlen sich auch für übergreifende schulische Belange verantwortlich (Maurer-Wengorz, 1994, S. 55).

Im Anschluss an diese Einteilung untersucht sie die Bereiche im Zusammenhang und bestimmt vier Typen von Lehrern, basierend auf ihren Ethosausrichtungen entlang der beiden Achsen „Fürsorge oder Fachlichkeit“ und „Grad der Bereitschaft zu innerschulischer Zusammenarbeit“.³⁵

Typus I:

Umfassende, komplexe Ethosausrichtung bei weit gesteckter Verantwortungnahme [sic!] für Kooperation und eher weit gestecktem Engagement für größere Bereiche der Schule

Typus II:

Schwerpunktausrichtung des Lehrerethos (Sachgerechtigkeit oder Gerechtigkeit gegenüber dem Schüler) bei weit gesteckter Verantwortungnahme [sic!] für Kooperation und eher weit gestecktem Engagement für größere Schulbereiche

Typus III:

Schwerpunktausrichtung des Lehrerethos (Sachgerechtigkeit oder Gerechtigkeit gegenüber dem Schüler) bei eingegrenzter Verantwortung für Kooperation und eingegrenztem Engagement für die Schule

Typus IV:

Komplexe Ausrichtung des Ethos, aber eingeschränkte Verantwortung für Kooperation und eher eingeschränktes Engagement für größere Schulbereiche (in sich eher inkonsistent)

(Maurer-Wengorz, 1994, S. 174)

Dabei gehören dem ersten Typus fast die Hälfte aller von Maurer-Wengorz untersuchten Lehrer an (46 %), auf den zweiten Typus entfallen 30 %, zum dritten Typus gehören 15 % und zum vierten Typus 9 % der Lehrer (S. 175).

Das von Maurer-Wengorz ausgearbeitete Bild von Lehrerethos unterscheidet somit, welche Bedeutung Lehrer den einzelnen Tätigkeitsfeldern im Allgemeinen (und nicht wie bei Oser et al., 1991, in konkreten Situationen) beimessen. Dabei geht sie von theoretisch angenommenen vier Handlungs- und Reflexionsbereichen aus und findet bei der empirischen Überprüfung heraus, dass sich auf der einen Seite die Bereiche „Umgang mit Schülern“ und „Unterrichtsgestaltung“ für einige Lehrer diametral gegenüberstehen, während andere Lehrer beide Bereiche integrieren.³⁶ Auf der anderen Seite aber können die Bereiche „Kooperation mit Kollegen, Schulleitung und Eltern“ und „Verantwortung und Engagement für die Klasse und größere Bereiche der Schule“ empirisch nicht mehr getrennt werden, sondern werden

³⁵ Die Bezeichnung der Achsen wird bei Maurer-Wengorz nicht vorgenommen.

³⁶ Etwa jeweils 22 % der befragten Lehrer legten ihren Schwerpunkt eher auf Fürsorge oder auf Fachlichkeit, während ca. 56 % beide Pole in ihr Ethos integrierten.

eher als unterschiedliche Grade an Bereitschaft für innerschulische Zusammenarbeit beschrieben.

Maurer-Wengorz bleibt dabei auf einer deskriptiven Ebene: Wenngleich sie komplexe von einfachen Ethosausrichtungen unterscheidet, versucht sie eine Wertung zu vermeiden und weist lediglich darauf hin, dass die von ihr untersuchten Lehrer sich der „ethischen Dimensionen ihrer Tätigkeit bewusst und sie dafür auch entsprechend sensibel sind“ (S. 189).

2.3.3 Typologie historischer Ethosauffassungen (Bauer, 2007)

Bauer (2007) untersucht das „Berufsethos von Hauptschullehrer/innen und dessen Zusammenhang mit dem Kollegium“ basierend auf einer aufwändigen hermeneutischen Analyse historischer Lehrerethos-Konstrukte und der Systematisierung vorheriger wissenschaftlicher Abhandlungen zum Thema. Sie identifiziert dabei drei Typen von Berufsethos (idealistisches, sachorientiertes und postmodernes Berufsethos), welche sie anhand von vier Ebenen (Sinnhorizont, Berufsverständnis, Selbstverständnis, Lehrer-Schüler-Verhältnis) charakterisiert: Demnach sind sich Vertreter eines *idealistischen* Berufsethos sicher, dass ihr berufliches Handeln für ihre Schüler bzw. für die Gesellschaft sinnvoll ist, sie verstehen ihren Beruf als Berufung und sich selbst als Lebenshelfer, stellen somit einen personalen Bezug zu ihren Schülern her. Vertreter des *sachorientierten* Berufsethos richten sich dagegen nach ökonomischen Rahmenbedingungen und sehen den Lehrerberuf als Job bzw. als erlernbares Handwerk mit dem Ziel einer effektiven Wissensvermittlung. Das *postmoderne* Berufsethos ist demgegenüber gekennzeichnet durch Skepsis gegenüber dem Sinn des Lehrerberufs aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen. Die Vertreter dieses Ethos distanzieren sich von ihrer eigenen Tätigkeit und betonen frustrierende Momente im Berufsalltag. Sie sehen die Grenzen ihres Berufs und ihr Verhältnis zu den Schülern ist durch emotionale Distanz oder ein Ethos des (sachlichen) Dialogs gekennzeichnet (Bauer, 2007, S. 88 – 90).

Dieses Konstrukt von Lehrerethos setzt Bauer in standardisierte Skalen um, mit denen sie bayerische Hauptschullehrer befragt und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen Lehrerkollegien untersucht.³⁷ Dabei stellt sie fest, dass sie das Konstrukt so empirisch nicht wiederfindet. Allerdings identifiziert sie ebenfalls drei Typen von Berufsethos, welche sich inhaltlich jedoch leicht verschoben zu den oben genannten verhalten:

- Vertreter des empirisch gefundenen *idealistischen* Berufsethos sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie pragmatische und distanzierte Einstellungen sowie eine starke Betonung der Wissenschaftlichkeit ablehnen und stattdessen idealistische

³⁷ Vgl. Kapitel 2.5.3.

Einstellungen zeigen. Darüber hinaus präferieren sie offene Lehr-Lern-Vorstellungen.

- Vertreter des *joborientiert-distanzierten* Berufsethos-Typs dagegen lehnen idealistische Einstellungen, aber auch ein Ethos des Dialogs ab und sehen ihren Beruf als einen herkömmlichen Job.
- Vertreter des *komplexen* Berufsethos ähneln den Idealisten, unterscheiden sich von ihnen jedoch darin, dass sie sachorientierte Einstellungen nicht ablehnen. Allerdings zeigen Vertreter dieses Berufsethos auch größere Frustrationen im Lehrerberuf (vgl. Bauer, 2007, S. 250 f.).

Bauers ursprüngliche Berufsethos-Typen werden aus der hermeneutischen Aufarbeitung historischer und wissenschaftstheoretischer Berufsethiken entwickelt. Diese beziehen sich zumeist auf den gesamten Berufsstand in der jeweiligen Epoche und beschreiben das Berufsethos „unter dem Einfluss wissenschaftstheoretischer und gesellschaftlicher Entwicklungen“ (Bauer, 2007, S. 29). Bauer entwickelt aus diesen diachronen Ethiken Skalen für individuelle Überzeugungen in der Gegenwart, wobei die entsprechenden Typen empirisch nicht repliziert werden können. Bei der Neudefinition der Berufsethos-Typen stellt Bauer fest, dass sich idealistisches und joborientiert-distanziertes Ethos vor allem durch Negierung bestimmter Einstellungen definieren, während das komplexe Ethos viele Einstellungen integriert und damit aber – insbesondere unter Rückgriff auf die historischen Bilder – schwer beschreibbar ist.

2.3.4 Systematisierung bisheriger Lehrereethos-Konstrukte

Im Folgenden werden die drei vorgestellten Konstrukte von Lehrereethos in einer Gesamtschau gegenübergestellt und verglichen. Ziel dieser Systematisierung ist es, auf dieser Basis ein eigenes Konstrukt von Lehrereethos zu erarbeiten (vgl. Kapitel 2.4). Folgende Kriterien liegen der Darstellung zugrunde:

1. Bezugsebene
2. Normativität
3. Spezifität
4. Inhaltliche Formung

zu 1) *Bezugsebenen*: Das Prozessmodell bei Oser et al. (1991) bezieht sich allein auf das Berufsethos des Einzellehrers und dessen Entscheidungsfindung in beruflichen Dilemmasituationen. Maurer-Wengorz (1994) und Bauer (2007) beschreiben das Berufsethos der von ihnen befragten Lehrer ebenfalls zunächst auf der individuellen Ebene, nehmen jedoch eine Wechselwirkung zum jeweiligen Ethos des Lehrerkollegiums an.

zu 2) *Normativität*: Während die Studien von Maurer-Wengorz und Bauer rein deskriptiv gehalten sind, ist die Stufung der Entscheidungsfindung bei Oser et al. normativ und definiert den vollständigen pädagogischen Diskurs (trotz theoretischer Einschränkungen) als qualitativ höchste und damit anzustrebende Stufe.

zu 3) *Spezifität*: Das Prozessmodell ist professionsübergreifend und damit unspezifisch; das heißt, es kann grundsätzlich für alle Berufe angewendet werden. Maurer-Wengorz und Bauer dagegen versuchen, ein Berufsethos speziell für Lehrer zu entwerfen, welches die besondere Situation dieses Berufsstandes berücksichtigt.

zu 4) *Inhaltliche Formung*: Das Konstrukt der Schweizer Studie geht von den drei Verantwortungsaspekten Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit aus, welche in konkreten, berufsethisch relevanten Situationen im Prozess der Entscheidungsfindung ausbalanciert werden müssen. Je nachdem, wie dieser Prozess vollzogen wird, befindet sich der Lehrer auf einer von fünf Stufen des pädagogischen Diskurses (Vermeidung, Delegation, Alleinentscheidung, unvollständiger pädagogischer Diskurs, vollständiger pädagogischer Diskurs). Maurer-Wengorz geht zunächst von vier Handlungs- und Reflexionsfeldern des Lehrerberufs aus und fasst diese letztendlich zu zwei Dimensionen (Schwerpunktlegung auf Fürsorge oder Fachlichkeit vs. keine Schwerpunktlegung sowie Grad der Bereitschaft zu innerschulischer Zusammenarbeit) zusammen. Je nach Ausprägung der Einstellungen bezüglich dieser Dimensionen werden die Lehrer einem von vier Typen zugeordnet. Bauer wendet die vier hermeneutisch erschlossenen Kriterien „Sinnhorizont“, „Berufsverständnis“, „Selbstverständnis“ und „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ auf praktizierende Lehrer an und unterscheidet je nach Einstellungsmuster der Lehrer die drei Typen idealistisches, joborientiert-distanziertes und komplexes Berufsethos.

2.4 Lehrerethos als Verantwortungsübernahme in systemisch strukturierten Berufsfeldern

Das Berufsethos von Lehrern, wie es in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, greift Aspekte der bereits vorgestellten Konstrukte auf. Ihm liegt die zentrale Oser'sche Überlegung zugrunde, dass sich das Lehrerethos in Form von Verantwortungsübernahme in ethos-relevanten Situationen zeigt. Anders als bei Oser et al. (1991) werden hier jedoch nicht allgemeine, professionsübergreifende Verantwortungsaspekte und der Prozess der Entscheidung fokussiert, sondern es wird wie bei Maurer-Wengorz (1994) und Bauer (2007) explizit der Beruf des Lehrers in den Blick genommen – das Konstrukt ist somit professionsspezifisch für den Lehrerberuf. Verantwortungsübernahme vollzieht sich demnach in Verantwortungsbereichen innerhalb der Handlungsfelder des Lehrers. Zudem ist das Konstrukt nicht präskriptiv wie das Prozessmodell bei Oser et al., sondern es soll der Beschreibung be-

stehender oder sich entwickelnder berufsethischer Haltungen dienen. Es wird dabei wie bei Oser et al. der Einzellehrer ins Zentrum gestellt und nicht der Zusammenhang von kollegialem und individuellem Berufsethos beleuchtet (individuelle Bezugsebene), weswegen die einzelnen Bereiche mit denen bei Maurer-Wengorz nicht übereinstimmen. Stattdessen wird sich hier an einen Ansatz Terharts aus dem Jahre 1987 angelehnt, der folgende Bereiche umreißt:

Bei der Konkretisierung der Überlegungen zum Prozeß des Lehrerwerdens wäre weiterhin zu fragen, welche *Persönlichkeitsbereiche* hiervon eigentlich tangiert sind. [...] Diese Persönlichkeitsbereiche beziehen sich auf die internen Bedingungen „im“ Lehrer. Daneben sind natürlich diejenigen Bereiche des externen Arbeitsfeldes Schule/Unterricht zu nennen, in denen sich seine Berufsmoral auswirkt, d. h. über bestimmte Urteile im Handeln umsetzt. Ich würde hier vier Felder unterscheiden: Berufsethische Selbstbindungen im Hinblick auf die *Art des Umgangs mit Schülern*, die *Qualität der Beherrschung des Fachwissens*, die *Einhaltung der „öffentlichen Verpflichtungen“* (Administration, Eltern etc.), die *Art des Umgangs mit Kollegen*. (Terhart, 1987, S. 796, Hervorhebungen im Original)

Dem entsprechend umfasst das hier verwendete Konstrukt die Verantwortungsbereiche „Professionelles Selbst“, „Schüler“, „Fach“, „Schule“ und „Gesellschaft/Staat“. Diese werden im Folgenden zunächst unabhängig voneinander charakterisiert und im Anschluss daran in ihren Zusammenhängen dargestellt.

2.4.1 Verantwortung gegenüber gesellschaftlichen und staatlichen Anforderungen (Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“)

Laut Grundgesetz, Artikel 7 „[steht] das gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates“ (GG, Art. 7, Abs. 1). Der Lehrer ist als Vertreter des Staates eingesetzt, um das verbürgte Grundrecht auf Bildung zu gewährleisten. Die konkrete schulische Arbeit wird aufgrund der föderalistischen Struktur Deutschlands und der Bildungshoheit der Länder (GG, Art. 30 sowie Art. 70-75) in den einzelnen Bundesländern geregelt. Somit bestimmt in Thüringen das Thüringer Schulgesetz die Aufgabe der Lehrer:

- (1) Lehrer [...] sind Landesbedienstete. [...]
- (2) Der Lehrer unterrichtet und erzieht die ihm anvertrauten Schüler in eigener pädagogischer Verantwortung. Dabei ist er an die für ihn geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften, Konferenzbeschlüsse und die Anordnungen der Schulaufsicht gebunden. [...] (ThürSchulG, § 34 (1, 2))

Des Weiteren wird im Thüringer Schulgesetz, Paragraph 2, der schulische „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ definiert. Dieser „leitet sich ab von den grundlegenden Werten, wie sie im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in der Verfassung des Freistaats Thüringen niedergelegt sind“ (ThürSchulG, § 2 (1)). Ein Großteil dieses Auftrags ist der Vermittlung wesentlicher gesellschaftlicher Grundwerte und der Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben gewidmet:

Die Schule erzieht zur *Achtung vor dem menschlichen Leben*, zur *Verantwortung für die Gemeinschaft* und zu einem *verantwortlichen Umgang mit der Umwelt und der Natur*. Sie pflegt die *Verbundenheit mit der Heimat in Thüringen und in Deutschland*, fördert die *Offenheit gegenüber Europa* und weckt das *Verantwortungsgefühl für alle Menschen in der Welt*. Wesentliche Ziele der Schule sind [...] die *Vorbereitung auf das Berufsleben*, die *Befähigung zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zur Mitgestaltung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung* sowie zum *bewussten, selbst bestimmten und kritischen Umgang mit Medien*, die *Erziehung zur Aufgeschlossenheit für Kultur und Wissenschaft* sowie die *Achtung vor den religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen anderer*. Die Schüler lernen, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der *Gerechtigkeit*, der *Solidarität* und der *Toleranz* sowie der *Gleichberechtigung der Geschlechter* zu gestalten. Dabei werden die Schüler darauf vorbereitet, *Aufgaben in Familie, Gesellschaft und Staat zu übernehmen* und dazu angehalten, sich *im Geiste des Humanismus und der christlichen Nächstenliebe für die Mitmenschen einzusetzen*. [...] Sie bietet Raum [...] für den *Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen*. (ThürSchulG, § 2 (1), Hervorhebungen K. K.)

Daneben übernehmen Lehrer eine Selektionsfunktion; sie sollen durch Leistungsbewertungen und Zeugnisse das berufliche Weiterkommen ihrer Schüler beeinflussen. Hierzu legt das Thüringer Schulgesetz fest:

Die gesamten Leistungen eines Schülers werden vom Lehrer unter Wahrung der Gleichbehandlung aller Schüler in pädagogischer Verantwortung bewertet. Die Transparenz der Notengebung ist für Schüler und Eltern zu gewährleisten. (ThürSchulG, § 48 (3))

Der Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ umfasst diese Aspekte des Lehrerhandelns unter ethischen Gesichtspunkten. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrer ihre eigene Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und dem Staat individuell jeweils unterschiedlich interpretieren. Das bedeutet, dass einige Lehrer etwa den oben zitierten Gesetzen sowie Verwaltungsvorschriften, Anordnungen etc. oberste Priorität einräumen, während andere ihnen eine nebensächlichere Bedeutung beimessen und wieder andere Lehrer diese Vorschriften oder auch den Staat an sich kritisch sehen und sich ihnen verwehren. Das Berufsethos des Lehrers definiert sich innerhalb dieses Bereichs also zum Beispiel darüber,

- inwieweit er seine Aufgabe als Gewährleistung des Grundrechts der Schüler auf Bildung und Förderung wahrnimmt,
- welche Bedeutung er rechtlichen Vorschriften, Dienstanordnungen, Beschlüssen etc. für die persönliche Berufsausübung zuschreibt,
- wie er für sich den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag als Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Befähigung zur Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben akzentuiert,
- wie er seine Selektionsfunktion ausübt und
- wie er den Grundsätzen der Transparenz und Gleichbehandlung bei der Bewertung der Schüler gerecht zu werden versucht.

2.4.2 Verantwortung gegenüber der Schule, an der er unterrichtet (Verantwortungsbereich „Schule“)

Lehrer sind Akteure in einem sozialen Gefüge, der Einzelschule. Sie begegnen einander als Kollegen im Lehrerzimmer, sind Mitglieder in Fachbereichen, partizipieren in schulischen Gremien. Sie sind eingebunden in Hierarchien und dabei der Schulleitung unterstellt. Als Angehörige der Schule wiederum interagieren sie auch mit dem direkten Umfeld dieser Schule.

Die Kooperation der für das Schulwesen relevanten Akteure ist ebenfalls im Thüringer Schulgesetz ist verankert:

(3) Bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens wirken das Land, die kommunalen Gebietskörperschaften und die freien Schulträger mit den *Eltern*, den *Lehrern*, den *Erziehern*, den *Sonderpädagogischen Fachkräften*, den *Schülern*, den *Mitarbeitern von öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe* sowie *weiteren Vertretern* von Einrichtungen, die an der schulischen oder außerschulischen Bildung und Erziehung beteiligt sind, zusammen.

(4) Der Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet die Schulen insbesondere bei der Einschulung, beim Schulwechsel und beim Übergang in die weiterführenden Schulen zu einer *engen Zusammenarbeit untereinander* sowie mit den *vorschulischen Einrichtungen* und mit *außerschulischen Einrichtungen*, die an der Bildung und Erziehung beteiligt sind. (ThürSchulG, § 2 (3, 4), Hervorhebungen K. K.)

Seitz und Capaul (2005) unterscheiden in dem St. Galler Schulmodell eine Außen- und eine Innenwelt der Schule. Dabei untergliedert sich die Außenwelt in drei Kreise, und zwar „Gesellschaft und Wirtschaft (Beschäftigungssystem), Bildungssystem sowie das direkte Schulumfeld der einzelnen Schulen“ (Seitz & Capaul, 2005, S. 33). Die drei Kreise sind gekennzeichnet durch Anspruchsgruppen: In den äußeren Kreis gehören Vertreter der Staatsorgane, der Wirtschaft, der Fachwissenschaften und der Medien. Dieser Kreis entspricht im vorliegenden Konstrukt in weiten Teilen dem Bereich „Gesellschaft/Staat“. Zum mittleren Kreis gehören Anspruchsgruppen wie Bildungsbehörden, Bildungs- und Erziehungswissenschaften und -beratung sowie andere Schulen (Vorgänger-, Nachfolge- sowie gleichartige Schulen).³⁸

Dem *inneren* Kreis, dem direkten Schulumfeld, lassen sich folgende Anspruchsgruppen zuordnen:

- Lokale Schulbehörde und
- schulnahe Gruppierungen (Erziehungspersonen bzw. Eltern; Ehemalige),

³⁸ Einige Unterscheidungen zwischen den einzelnen Kreisen erscheinen nicht ganz trennscharf bzw. plausibel: So zählen bei Seitz und Capaul (2005) die Fachwissenschaften in den äußeren Kreis, die Erziehungs- und Bildungswissenschaften dagegen in den mittleren Kreis. Darüber hinaus werden Bildungsbehörden und Verwaltung im mittleren Kreis, dagegen aber lokale Schulbehörden im inneren Kreis verortet. Nicht erwähnt werden andere Stätten wie Hort, Musikschule oder Ähnliches. Sie werden im vorliegenden Konstrukt ebenfalls zum Bereich „Schule“ gezählt.

- Schulseitige

Im eigentlichen Innenbereich der Schule selbst lässt sich die Anspruchsgruppe der Schulseitigen wie folgt unterteilen:

- Schulleitung,
- Lehrpersonen,
- Lernende,
- Mitarbeitende in der Schulverwaltung (Verwalter, Sekretariat, Hauswart),
- Spezialisten (Lernberater, Suchtberater, Sozialarbeiter, Therapeuten, Logopäden usw.). (Seitz & Capaul, 2005, S. 34, Hervorhebungen im Original)

Da der Fokus des vorliegenden berufsethischen Konstruktes auf dem Einzellehrer liegt, werden hier zum Verantwortungsbereich „Schule“ all jene Instanzen gezählt, welche als echte Akteure in Beziehung zum Einzellehrer treten können. Dies betrifft in Bezug auf die obige Darstellung insbesondere die Akteure des direkten Schulumfeldes und Innenbereiches der Schule sowie andere (abgebende, aufnehmende oder kooperierende) Schulen, die im St. Galler Modell dem mittleren Kreis zugerechnet werden.

Entscheidend für die berufsethische Ausrichtung des Verantwortungsbereichs ist es nun, wie sich der Einzellehrer innerhalb dieses sozialen Gefüges positioniert und wie er dabei seine eigene Verantwortung interpretiert. Das Berufsethos des Lehrers definiert sich innerhalb dieses Bereichs zum Beispiel darüber,

- inwieweit er mit den einzelnen schulischen Akteuren zusammenarbeitet,
- welchen Personen oder Gruppen er sich besonders verpflichtet fühlt,³⁹
- in welcher Art und Weise er sich um die Entwicklung seiner Schule bemüht und
- ob und ggf. wie er zu einem positiven Schulklima beitragen will.

2.4.3 Verantwortung gegenüber fachlichen Anforderungen (Verantwortungsbereich „Fach“)

Lehrer, die in Deutschland in der Sekundarstufe unterrichten, sind Fachlehrer.⁴⁰ Sie absolvieren ein wissenschaftliches Studium von zumeist zwei Fachdisziplinen, welches durch fach-

³⁹ Es ist hier hervorzuheben, dass zu den Akteuren im Verantwortungsbereich „Schule“ selbstverständlich auch die Schüler zählen, denen allerdings auch ein eigener Verantwortungsbereich gewidmet ist (vgl. Kapitel 2.4.4). Entscheidend ist hier die unterschiedliche Herangehensweise: Während der Verantwortungsbereich „Schüler“ die pädagogische Verantwortung des Lehrers in Bezug auf die Erziehung, Bildung und individuelle Förderung der Schüler in den Blick nimmt, bezieht sich der Verantwortungsbereich „Schule“ auf die Position des Lehrers im kommunikativen sozialen Gefüge, in dem die Schüler ebenfalls Akteure sind.

⁴⁰ Da sich die in dieser Arbeit vorgestellte Studie mit Studierenden des Sekundarlehramts (d. h. Regelschul- und Gymnasiallehramts) befasst, werden andere Lehrämter, etwa an Grundschulen, Berufsschulen oder Sonderschulen etc., hier nicht berücksichtigt. Es wäre ggf. noch einmal kritisch zu hinterfragen, inwieweit das hier vorgeschlagene Konstrukt mit einem eignen Verantwortungsbereich „Fach“ im Hinblick auf diese Lehrämter ebenfalls greift.

didaktische und erziehungswissenschaftliche sowie schulpraktische Studien ergänzt wird. Dabei gibt es eine traditionelle Unterscheidung der Lehramtstypen:

Die Ausbildung angehender Volksschullehrer war geprägt durch ein Studium, dass [sic!] in seinen fachbezogenen Teilen immer am späteren Arbeitsfeld Schule ausgerichtet war. Eine spezielle und ausschließliche Vertiefung im Fachlichen war dort ursprünglich nur wahlbezogen und exemplarisch vorgesehen. [...] Die Ausbildung der Gymnasiallehrer war demgegenüber ursprünglich von einer beinahe ausschließlichen Fachlichkeit geprägt; erst allmählich wurden „begleitend“ philosophische und pädagogische Elemente und – sehr vorsichtig – fachbezogene unterrichtliche, also: fachdidaktische Elemente eingeführt. (Terhart, 2013, S. 149)

In der Gegenwart haben sich das ehemalige Volksschullehramt, d. h. in Thüringen das heutige Regelschullehramt, und das Gymnasiallehramt zunehmend angeglichen und unterscheiden sich bezüglich der Studienstruktur nur noch in der Anzahl der zu belegenden Lehrveranstaltungen.⁴¹

Es ist bemerkenswert, dass sich diese Orientierung an den Fachwissenschaften nicht zwingend aus der Beschreibung der schulischen Aufgaben im Schulgesetz ergibt. Ziel der Schule ist laut Bildungs- und Erziehungsauftrag im Thüringer Schulgesetz „die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ThürSchulG, § 2 (1)), wofür die Lehrpläne und Stundentafeln die Grundlage bilden (ThürSchulG, § 43 (1)).

In den Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen wird dieses Ziel genauer spezifiziert:

Dazu werden Kompetenzen ausgebildet. Dies schließt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten im sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen, gesellschaftswissenschaftlichen, musisch-künstlerischen Bereich und im Sport, aber auch ein breites Allgemeinwissen sowie Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz ein. (TMBWK, 2011, S. 4)

Die *fachliche* Aufgliederung wird erst an späterer Stelle in den Leitgedanken vorgenommen, wo festgelegt wird, dass die für diese Allgemeinbildung „verbindlichen zentralen fachspezifischen und ggf. aufgabenfeldspezifischen Kompetenzen einschließlich der zugrunde liegenden Wissensbestände des Unterrichtsfachs sowie die Lernkompetenzen“ (TMBWK, 2011, S. 7) in *Fachlehrplänen* benannt werden sollen.

Aufgabe des Lehrers ist es somit, fach- bzw. sachgerechten Unterricht durchzuführen und dabei die Standards wissenschaftlicher Redlichkeit einzuhalten. Er ist für die Planung, Durchführung und Nachbereitung des Fachunterrichts zuständig. Diese Aufgabe wird ebenfalls in den Leitgedanken genauer formuliert:

⁴¹ Diese verkürzende Darstellung lässt aus historischer Sicht die intermittierende Situation in der DDR unberücksichtigt. Da jedoch die Bildungslandschaft der DDR nach der Wiedervereinigung gänzlich auf westdeutsche Strukturen umgestellt wurde, erscheint diese Reduktion in diesem Rahmen zulässig.

Für den Fachunterricht erwächst daraus die Notwendigkeit des verantwortungsvollen Umgangs mit den zentralen Vorgaben, denn Lehrplanziele und Inhalte lassen sich nicht wie „Stoffe“ portionieren und auf stundenweise Zeitabschnitte verteilen. Vielmehr muss der Lehrer [...] einen stimmigen Lehr- und Lernprozess konzipieren, in dessen Verlauf die erforderlichen Kompetenzen im Sinne kumulativen Lernens spiralförmig entwickelt werden können. (TMBWK, 2011, S. 7)

Zu dieser Aufgabe gehört es auch, die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen der Schüler zu beurteilen, um auf Basis dieser Einschätzungen didaktische Arrangements zu entwickeln, welche es ermöglichen, die einzelnen Schüler bestmöglich fachlich zu fördern (TMBWK, 2011, S. 13).

Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, muss der Lehrer seine fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen sowie seine diagnostischen Kenntnisse und Kompetenzen regelmäßig aktualisieren (vgl. ThürSchulG, § 34 (5)). Als Vertreter der Fachdisziplin strahlt er Begeisterung für sein Fach aus und erzieht zu „Aufgeschlossenheit [seiner Schüler] für Kultur und Wissenschaft“ (ThürSchulG, § 2 (1)).

Die ethische Komponente dieses Verantwortungsbereichs liegt unter anderem darin, wie der einzelne Lehrer die Fachwissenschaft vor dem Hintergrund des gesamten Bildungs- und Erziehungsauftrags gewichtet und wie er dementsprechend seinen Unterricht gestaltet. Das Berufsethos des Lehrers definiert sich innerhalb dieses Bereichs zum Beispiel darüber,

- inwieweit der Lehrer sich selbst überhaupt als Fachwissenschaftler sieht,
- welche Bedeutung er einzelnen fachwissenschaftlichen Inhalten für den schulischen Unterricht beimisst,
- welche Mittel er einsetzt, die fachliche Angemessenheit seiner
nung, -gestaltung und -auswertung zu sichern,
- wie er die fachlichen Anforderungen mit den schulischen Gegebenheiten und den Voraussetzungen der Schüler abgleicht,
- wie er seine fachlichen, fachdidaktischen und diagnostischen Kompetenzen aktualisiert und einbringt,
- in welcher Art er Lernentwicklungs- sowie Lernstandsüberprüfungen für die individuelle Lernbegleitung nutzt und
- wie er versucht, die Schüler für sein Fach zu begeistern.

2.4.4 Verantwortung gegenüber Schülern (Verantwortungsbereich „Schüler“)

Alle schulischen Bemühungen sind auf die zu unterrichtenden Schüler gerichtet: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf schulische Bildung und Förderung“ (ThürSchulG, § 1 (1)). Ausgehend von diesem Grundsatz formuliert das Schulgesetz einen „Bildungs- und Erzie-

hungsauftrag“⁴², der die Umsetzung dieses Rechts gewährleisten soll. Dieser Auftrag umfasst eine umfangreiche Liste von gesellschaftlichen Grundwerten und wünschenswerten Einstellungen der Schüler, die sehr detailliert umschrieben werden (vgl. Kapitel 2.4.1, ThürSchulG, § 2 (1)). Deutlich weniger explizit erwähnt der entsprechende Paragraph demgegenüber die zu erwerbenden Kompetenzen: „Wesentliche Ziele der Schule sind die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ThürSchulG, § 2 (1)).⁴³ Der Auftrag der Schule geht somit weit über eine rein fachliche Bildung hinaus und beinhaltet eine erhebliche Beeinflussung der kindlichen bzw. jugendlichen Persönlichkeitsentwicklung. Bedeutsam ist dabei insbesondere, dass der schulische Erziehungsauftrag das elterliche Erziehungsrecht bzw. die elterliche Erziehungspflicht nach GG, Art. 6 Abs. 2 ergänzt: „Die natürlichen Rechte der Eltern und die ihnen obliegenden Pflichten zur Erziehung ihrer Kinder bleiben davon unberührt“ (ThürSchulG, § 2 (1)).⁴⁴

Fasst man den Bildungs- und Erziehungsauftrag zusammen, ergibt sich für den Lehrer eine Verantwortung für die Erziehung, Bildung und Förderung junger Menschen. Dabei ist jeder Schüler individuell, seiner Persönlichkeit gemäß, bestmöglich zu fördern und seine Entwicklung im Sinne des Bildungs- und Erziehungsauftrags positiv zu beeinflussen. Zu dieser Verantwortung gehört es auch, dass der Lehrer das Interesse und die Freude der Schüler am Lernen unterstützt und bei Rückschlägen oder Schwierigkeiten helfend zur Seite steht.

Entscheidend ist in diesem Verantwortungsbereich vor allem das Verhältnis des Lehrers zu seinen Schülern. Innerhalb des Erziehungsprozesses nimmt er ihnen gegenüber eine Vorbildrolle ein. Dabei kann er die Werte, die er vermitteln soll, selbst authentisch vorleben, den Schülern mit Menschlichkeit, Verständnis und Achtung vor ihrer Person entgegentreten.

Zu beachten ist, dass der Großteil der Beschäftigung des Lehrers mit Schülern innerhalb von Klassen bzw. Schülergruppen stattfindet: Der Lehrer steht in permanenter Kommunikation mit mehreren Schülern gleichzeitig, ist Manager gruppendynamischer Prozesse und diverser sozialer Aktivitäten. Er wirkt somit nicht nur auf Einzelschüler ein, sondern er hat gleichzeitig eine Verantwortung für die gesamte Klasse.

Für das Berufsethos ist mit Bezug auf diesen Verantwortungsbereich somit ausschlaggebend, wie der Lehrer die Aufgabe der Erziehung, Bildung und Förderung seiner Schüler wahrnimmt. Das Berufsethos des Lehrers definiert sich innerhalb des Verantwortungsbereichs „Schüler“ zum Beispiel darüber,

⁴² Interessanterweise gibt es keinen „Bildungs- und Förderauftrag“. Dieser erweiterte Auftrag ist in engem Zusammenhang mit dem Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder zu sehen, auf den weiter unten eingegangen wird.

⁴³ Vgl. hierzu die Kapitel 2.4.1 und 2.4.3.

⁴⁴ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.2 sowie ThürSchulG § 34 (2)).

- wie er die im Schulgesetz verbürgte gemeinschaftliche Aufgabe der Erziehung mit den Eltern zusammen gestaltet,
- welche Gewichtung er den einzelnen Aspekten des Erziehungs- und Bildungsauftrags im Rahmen seiner Tätigkeit beimisst,
- wie er auf den Einzelschüler eingeht, um ihn individuell zu fördern und erzieherisch zu begleiten,
- welches Verhältnis er zu seinen Schülern aufbaut,
- wie er auf gruppenspezifische Prozesse einwirkt,
- wie er die individuelle Förderung und die Klassenführung ausbalanciert und
- wie er seine pädagogischen und psychologischen Kompetenzen aktualisiert und einbringt.

2.4.5 Verantwortung gegenüber sich selbst (Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“)

Der Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“ umfasst diejenigen Aspekte ethischer Handlungen und Überzeugungen, welche die Person des Lehrers betreffen: Dieser ist sich selbst, seiner körperlichen und geistigen Gesundheit und seinem Gewissen sowie seiner eigenen Familie bzw. dem eigenen sozialen Umfeld verpflichtet. Hierzu gehört es, dass er sich selbst schützen (können) muss, wenn seiner Person oder seiner Familie Schaden droht. Angesichts der Erkenntnisse über Lehrerbelastungen und Burnout (vgl. Hillert, 2004; Rothland, 2007a; Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007) wird die Bedeutung dieses Bereichs offensichtlich.

Einen besonderen Stellenwert nimmt in diesem Verantwortungsbereich die Definition von Freizeit und privatem Raum der Lehrer ein (vgl. Rothland & Terhart, 2007; Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2007). Wenngleich der Hauptarbeitsplatz von Lehrern die Schule ist, so ist dieser doch nicht für die Erledigung der gesamten Arbeit vorgesehen. Ebenso ist die Arbeitszeit von Lehrern – obwohl sie noch immer über die Anzahl der Pflichtstunden definiert wird – nicht gleichzusetzen mit der reinen Unterrichtszeit:

Nach einer Studie der Unternehmensberatung Mummert und Partner (1999) nimmt die eigentliche Unterrichtszeit – je nach Schulform und Jahrgangsstufe – etwa 40 % der tatsächlichen Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte in Anspruch. Das bedeutet, dass ungefähr 60 % der Arbeitstätigkeiten außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Von Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Korrektur von Klassenarbeiten oder Erstellen von Zeugnissen über Konferenzen, Aufsichten, Beratung von Eltern und Schülern, Engagement für außerunterrichtliche Veranstaltungen bis hin zu administrativen Tätigkeiten – das Spektrum der neben- und außerunterrichtlichen Tätigkeiten ist groß. (Dorsemagen et al., 2007, S. 227 f.)

Von den genannten Tätigkeiten wird ein Großteil außerhalb der Schule, zumeist zu Hause ausgeführt, wo Lehrer in der Regel im eigenen Arbeitszimmer einen zweiten Arbeitsplatz eingerichtet haben.

Von der *Schule als Arbeitsplatz* für Lehrerinnen und Lehrer und von dem Lehrerberuf als Beruf – und nicht als Berufung – zu sprechen, ist keinesfalls selbstverständlich. [...] Und auch heute fällt es zuweilen den Akteuren – Lehrerinnen und Lehrern – selbst noch schwer, von der/ihrer Schule als Arbeitsplatz zu sprechen, was darauf zurückgeführt werden könnte, dass ihr persönliches pädagogisches Ethos, ihre hohen Ziele und Ansprüche an ihre Aufgaben dagegen stehen, die Schule und den Klassenraum schlicht als Arbeitsplatz wie viele andere zu begreifen [...]. (Rothland & Terhart, 2007, S. 12, Hervorhebungen im Original)

Es liegt somit in großem Maße in der Verantwortung der Lehrer selbst, die eigene Arbeitszeit und den Arbeitsplatz zu bestimmen. Damit verbunden ist auch die eigenverantwortliche Festlegung der konkreten Inhalte und des tatsächlichen Umfangs der eigenen Arbeit, die sich durch „prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung“ (S. 13) definiert.

Darüber hinaus ist das Auftreten des Lehrers als Privatperson im öffentlichen Raum durch seine berufliche Tätigkeit bestimmt: Begegnet er etwa am Wochenende seinen Schülern auf einem Stadtfest, so behält er auch hier, in der Freizeit, ihnen gegenüber seine Vorbildrolle; trifft er am Nachmittag auf aufgebrachte Eltern, kann er sich diesen ebenso nicht einfach entziehen.

Zusammenfassend definiert sich das Berufsethos des Lehrers innerhalb des Verantwortungsbereichs „Professionelles Selbst“ zum Beispiel darüber,

- welche Bedeutung er seinem Beruf innerhalb seines Lebens beimisst,
- inwieweit er sich zu seiner eigenen beruflichen Tätigkeit abgrenzen kann,
- dabei aber seine Persönlichkeit authentisch in den Beruf einbringt,
- wie er sich als Autoritätsperson wahrnimmt,
- inwieweit er über das eigene Verhalten reflektiert und
- ob er bereit ist, sich persönlich zu entwickeln und fortzubilden.

2.4.6 Systemische Zusammenhänge zwischen den Verantwortungsbereichen

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die fünf Verantwortungsbereiche des Lehrers zunächst nebeneinander, d. h. weitgehend unabhängig voneinander vorgestellt. Es ist jedoch offensichtlich, dass die Bereiche nicht losgelöst voneinander existieren, sondern miteinander in Beziehung stehen. Im Folgenden wird beschrieben, dass die Verantwortungsbereiche des Lehrers hierarchisch strukturiert sind und systemisch miteinander interagieren. Ausgangspunkte für diese Darstellung sind das Ökosystemische Konzept der Entwicklung des Kindes bei Bronfenbrenner (1981) sowie die Mehrebenstruktur des schulischen Lernangebots bei Fend (2008).

Im Zentrum von Bronfenbrenners Konzept der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ steht die Überlegung, dass Menschen sich nicht isoliert von der Umwelt entwickeln, sondern dabei maßgeblich durch diese beeinflusst werden. Entwicklung ist somit die „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (S. 19). Umwelt wird dabei verstanden als „Satz ineinandergeschachtelter Strukturen“ (ebd.) der verschiedenen Lebensbereiche des Kindes:

- Mikroebene: unmittelbare Lebensbereiche des Kindes: Familie, Klassenzimmer etc.
- Mesoebene: Beziehungen zwischen den unmittelbaren Lebensbereichen
- Exoebene: Lebensbereiche, in denen das Kind nicht anwesend ist
- Makroebene: Kultur/Gesellschaft (S. 19 f.)

Zentral für Bronfenbrenners Konzept ist es, dass die einzelnen Bereiche interagieren und dass die Wahrnehmung dieser Umwelt interagierender Bereiche durch das Kind sein Verhalten und seine Entwicklung beeinflusst. Somit kann die Entwicklung des Kindes – insbesondere bei ökologischen Übergängen wie dem Eintritt in den Kindergarten, die Einschulung etc. – in Bezug auf die es umgebende und auf es einwirkende Umwelt beschrieben und erklärt werden.

Auch Fend (2008) verwendet eine derartige Mehrebenenstruktur, nutzt sie jedoch zur Charakterisierung des Bildungswesens als Ganzes mit dem Ziel der Verbesserung der Qualität schulischer Bildung: „Um die innere Konfiguration des schulischen Angebots und Anforderungsprofils zu verstehen, muss deshalb dessen *Handlungszusammenhang mehrebenen-theoretisch* dargestellt werden. Die bestmögliche Gestaltung des schulischen Angebots und der Leistungsanforderungen gliedert sich in Aktivitäten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungswesens.“ (S. 24, Hervorhebungen im Original)⁴⁵

Die Akteure in Fends Darstellung sind auf der Makroebene Politik, Recht und Verwaltung, auf der Mesoebene die Einzelschulen und auf der Mikroebene Lehrer und Schüler. Fend untersucht dabei detailliert, welche Regulierungsinstrumente und Verhältnisse auf den jeweiligen Ebenen wirken und wie diese Erkenntnisse helfen, schulische Prozesse gezielt zu steuern, um die Schulqualität zu verbessern.

Die Blickrichtung für die Beschreibung berufsethischer Orientierungen in der vorliegenden Arbeit geht von der Person des Lehrers aus. Er steht in der unmittelbaren Unterrichtssituation als Vermittler zwischen Fach und Schüler. Der Unterricht wiederum ist eingebettet in einen schulischen Kontext, der seinerseits durch gesellschaftliche Gegebenheiten und staat-

⁴⁵ Auch das St. Galler Schulmodell von Seitz und Capaul (2005) basiert auf einer vergleichbar gelagerten Mehrebenenstruktur.

liche Vorgaben mitbestimmt ist. Abbildung 2 veranschaulicht das hier vorgestellte Konstrukt von Berufsethos.



Abbildung 2: Das der Studie zugrundeliegende Berufsethos-Konstrukt

Gefragt wird innerhalb des hier konstruierten Lehrerethos danach, wie der Lehrer seine Verantwortung gegenüber den einzelnen schulischen Handlungsbereichen interpretiert. Entscheidend hierfür ist, wie die Eigenschaften der einzelnen Bereiche (und möglicherweise die Wechselbeziehungen zwischen den Bereichen) die Wahrnehmung von Verantwortung durch den Lehrer beeinflussen. Dabei sind die Aspekte der Verantwortungsübernahme in einem einzelnen Bereich oftmals nicht losgelöst von den anderen Bereichen zu sehen. So kann es beispielsweise einen Einfluss auf die Gewichtung der Fachinhalte für den Fachunterricht (Verantwortungsbereich „Fach“) haben, welche Inhalte der Lehrplan hier vorgibt (Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“), ob es darüber hinaus schulinterne Absprachen zur Gewichtung gibt (Verantwortungsbereich „Schule“), welche Fachkenntnisse, -kompetenzen und Interessen die Schüler ihrerseits mitbringen (Verantwortungsbereiche „Fach“ und „Schüler“) und wie gut der Lehrer sich selbst in der jeweiligen Wissenschaft auskennt und welche Inhalte ihn selbst besonders interessieren (Verantwortungsbereiche „Fach“ und „Professionelles Selbst“).

2.5 Empirische Forschung zum Lehrerethos

Die in Kapitel 2.3 vorgestellten Konstrukte wurden in empirischen Studien entwickelt bzw. überprüft. Auch wenn die Studien zum Teil bereits älteren Datums sind, handelt es sich dabei um die derzeit noch immer maßgeblichen Untersuchungen, welche sich empirisch mit

dem Lehrerethos auseinandersetzen.⁴⁶ Die Studien verfolgen unterschiedliche Untersuchungsansätze sowie Forschungsfragen und nutzen daher verschiedene methodische Zugänge. Im Folgenden werden sie im Hinblick auf die verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden und die wichtigsten erzielten Ergebnisse genauer vorgestellt. Weitere Studienteile (z. B. zur Veränderlichkeit von Berufsethos, zur Unterscheidung von kollegialem und individuellem Berufsethos) werden dagegen unter methodischen Gesichtspunkten nur marginal berührt. Zum Schluss werden alle drei Studien im Hinblick auf die jeweiligen Forschungsansätze und die gewählten Methoden systematisierend gegenübergestellt.

2.5.1 Schweizer Forschungsprojekt zu berufsethischen Entscheidungen von Lehrern (Oser et al., 1991)

Die groß angelegte Studie der Schweizer Forschungsgruppe um Fritz Oser wurde in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts durchgeführt. Sie verfolgte in erster Linie das Ziel, Verantwortungsaspekte im Lehrerberuf zu explizieren und diese in das theoretisch entwickelte Prozessmodell von Lehrerethos (vgl. Kapitel 2.3.1) zu integrieren. Empirische Erhebungen sollten zudem die Stufen des Prozessmodells verifizieren, damit daraus Erkenntnisse über den Erfolg ethischen Handelns im Lehrerberuf abgeleitet werden könnten. Neben dem Anspruch, das Berufsethos von Lehrern theoretisch und empirisch zu beschreiben, befasste sich ein Teil des Projektes damit, die Akzeptanz des pädagogischen Diskurses bei Schülern sowie die Erlern- und Veränderbarkeit des prozessualen Lehrerethos zu untersuchen.

Das Schweizer Forschungsprojekt beinhaltete insgesamt vier verschiedene Studienformate:

- Interviewstudie(n) mit praktizierenden Lehrern
- Fragebogenerhebung mit praktizierenden Lehrern
- Fragebogenerhebung mit Schülern
- Interventionsstudie mit praktizierenden Lehrern

⁴⁶ Ein weiteren interessanten Ansatz liefert Harder (2014), dessen Lehrerethos-Konstrukt sich an dem von Bauer (2007) orientiert: Ausgehend von der Means-Ends-Theorie, die – in der Marketingforschung entwickelt – motivationspsychologische Erwartung-mal-Wert-Modelle ursprünglich auf Konsumgüter anwendet, entwickelt er einen Laddering-Fragebogen für die berufsethischen Dimensionen „Selbstverständnis“, „Sozialverständnis“, „Berufsverständnis“ und „Allgemeine Werthaltungen“. Der Fragebogen mit entsprechend vier Laddern präsentiert die jeweilige Ausgangsfrage (z. B. für das „Selbstverständnis“: „Welche Persönlichkeitseigenschaften sollten Ihrer Meinung nach einen guten Lehrer auszeichnen?“), die von den Probanden schriftlich frei beantwortet wird. Es folgen dreimal Nachfragen der Art "... und dies ist meines Erachtens wichtig, weil...", die ebenfalls frei beantwortet werden. Die Antworten auf den unterschiedlichen Stufen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und die Teilnehmer mithilfe von Implikationsmatrizen und Clusteranalysen typologisiert.

Dabei verfolgten die Interviews und der Lehrerfragebogen das Ziel, das Konstrukt des Lehrerethos zu entwickeln und empirisch zu belegen, während der Schülerfragebogen die „Wahrnehmung des Berufsethos von Lehrpersonen durch ihre Schüler“ (Oser, 1998, S. 103) und die Interventionsstudie die Veränderlichkeit der Diskursfähigkeit bei praktizierenden Lehrern erfassen sollten. Das Projekt war somit in mehrere Teilstudien aufgeteilt. Die folgende, methodenorientierte Darstellung wird sich auf den Kern des Projekts, die Generierung und empirische Verifizierung des Lehrerethos-Konstrukts, konzentrieren und geht daher primär auf die Interviews und den Lehrerfragebogen ein.

In einer Vorstudie führten Oser et al. Tiefeninterviews mit praktizierenden Lehrern, um zu ergründen, inwieweit diese grundsätzlich bereit sind, „über erlebte, nicht auflösbare und ethisch relevante Situationen“ (Oser, 1998, S. 13) zu sprechen.

Wir stellten bald fest, daß die Inhalte dieser Gespräche zuerst beinahe als Tabuthemata betrachtet wurden; nach einer Anwärmphase allerdings wurden sie um so offener und eifriger besprochen. Denn wenige hatten bis jetzt die Erfahrung gemacht, daß es möglich war, besonders die schwierigen Teile ihrer Verantwortung mit Berufskollegen zu teilen. [...] Sie empfanden aber das Gesagte als befreiend (eine unserer Mitarbeiterinnen bemerkte nach den ersten Interviews mit KollegInnen, daß diese dahingehend Gefühle geäußert hätten, im Gespräch eine Art Beichte abgelegt zu haben). (S. 13)

Bei diesen Gesprächen stellte sich heraus, dass die von den Lehrern geschilderten Situationen auf Konflikte zwischen den drei Verpflichtungsaspekten „Fürsorge“, „Gerechtigkeit“ und „Wahrhaftigkeit“ zurückzuführen waren, welche daraufhin als zentrale Kategorien für das Berufsethos-Konstrukt festgehalten wurden (S. 43).

Drei solcher Situationen⁴⁷ wurden von dem Forscherteam standardisiert und dazu verwendet, in weiterführenden Interviews die Entscheidungsprozesse der Lehrer zu erheben (S. 39 – 42). Entscheidend für den Einsatz der einzelnen Situationen war dabei, dass sie die „Bedingungen für ethos-relevante Situationen“ erfüllten:

Es gibt für keine dieser drei Situationen eine „ideale“ Lösung, welche allen Ansprüchen der Verpflichtungsaspekte gerecht würde, sondern die betroffene Lehrperson muß entweder einem Verpflichtungsaspekt volle Priorität einräumen, oder aber sie muß versuchen, durch angemessenes Vorgehen eine Balance zwischen den verschiedenen Aspekten herzustellen. Die Situationen sind also antagonistisch. (S. 40)

In den Interviews sollten die Lehrer zunächst einschätzen, wie sie sich selbst in der jeweiligen Situation verhalten würden, „wie andere KollegInnen vermutlich entscheiden und vorgehen würden und was die SchülerInnen von ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin diesbezüglich erwarten würden“ (Oser et al., 1991, S. 109). Darüber hinaus wurden den Lehrern sogenannte „Advocatus-Diaboli-Fragen“ gestellt, durch welche die Interviewer unmittelbar auf die

⁴⁷ Für den genauen Wortlaut von zwei dieser Situationen vgl. Kapitel 4.2.

Äußerungen der Lehrer reagierten, sodass „die Befragten weiter reflektieren, begründen und rechtfertigen müssen“ (S. 112).

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe eines Scoring-Schemas: Nach dem Lesen des gesamten Interviews bewerteten die Forscher verschiedene inhaltliche Aspekte des Interviews anhand von zwei- bis siebenstufigen Skalen, was sie zum Teil kurz durch Textzitate begründeten. Diese Aspekte umfassten

- einen Gesamteindruck darüber, wie sich der Lehrer auf die Situationen einließ (Validierungssitems) und wie er grundsätzlich an die Lösung der Situation heranging,
- die Situationsanalyse durch den Lehrer und seine angestrebte Lösung,
- die Entscheidungsfindung und Formen der Entscheidung, dabei Umfang und Art der Einbindung betroffener Personen (hier sind die verschiedenen Niveaustufen angelegt),
- Begründungen für diese Entscheidungsfindung (hier kamen die Verpflichtungsaspekte zum Tragen) sowie
- Erfahrungen, Engagement und Widersprüchlichkeiten des Lehrers in Bezug auf die jeweilige Situation (S. 129, 136 – 138).

In einer folgenden Fragebogenerhebung (Freiburger Fragebogen zur Erhebung des Lehrerethos „FFL“) mit 124 praktizierenden Lehrern wurden insgesamt zehn verschiedene solcher pädagogischer Dilemma-Situationen eingesetzt.

Im Anschluss an die Situationen sind [sic!] zu jedem der oben beschriebenen 5 Entscheidungstypen [...] je ein Item formuliert; es werden in normativer Formulierung [...] Überlegungen und Verhaltensweisen für die Situation vorgestellt, und auf einer vierstufigen Skala wird nach der Richtigkeit der jeweiligen Aussagen gefragt. [...] Ergänzend soll zu jeder Situation eingeschätzt werden, wie schwierig eine Lösung wäre (ebenfalls auf einer vierstufigen Skala). Weiterhin werden die Befragten gebeten die fünf vorgegebenen Überlegungen nach ihrer Wichtigkeit in eine Rangfolge zu bringen sowie aus den fünf Items je eines auszuwählen, das sie im Schulalltag für wahrscheinlich halten bzw. für das sie sich besonders einsetzen würden. (S. 155)

Oser et al. sahen ihr Berufsethos-Konstrukt aus drei Verpflichtungsaspekten und fünf Entscheidungstypen in den Leitfaden-Interviews grundsätzlich bestätigt. Allerdings stellten sie bei der Berechnung der Inter-Rater-Übereinstimmungen⁴⁸ fest, dass es für die Rater schwierig war, die Entscheidungsformen „Alleinentscheidung“ und „unvollständiger pädagogischer Diskurs“ empirisch zu unterscheiden sowie den Verpflichtungsaspekt „Gerechtigkeit“ eindeutig zu identifizieren (S. 142 – 144).

⁴⁸ Die Inter-Rater-Übereinstimmung wurde auf Item-Basis berechnet. Die Werte liegen zwischen 54,2 % und 100 % Übereinstimmung (Oser et al., 1991, S. 142 – 144).

Als problematischer erwies sich der Lehrerfragebogen, dessen innere Konsistenzen der Skalen zu den Entscheidungstypen (berechnet als Cronbach Alpha) mit Werten zwischen .57 und .67 als gering eingeschätzt wurden.⁴⁹ Oser et al. führten diese geringe Reliabilität in erster Linie auf die Situationsspezifität der Entscheidungsfindung zurück (S. 155 – 156). Das heißt, dass Lehrer keinem eindeutigen Entscheidungstyp zuzuordnen sind, sondern je nach den Gegebenheiten der Situationen unterschiedliche Kriterien für die Lösung zugrundelegen. Deshalb analysierten sie die zehn gewählten Dilemma-Situationen im Hinblick auf die Interaktionen zwischen den Verpflichtungsaspekten und klassifizierten jede Situation als primär antagonistisch, interdependent oder strukturambivalent. Dabei stellten sie fest:

- In strukturambivalenten Situationen werden diskursive Entscheidungsformen favorisiert.
- In interdependenten Situationen werden Diskurs und Alleinentscheidung präferiert.
- In antagonistischen Situationen kann keine Präferenz von diskursiven oder nicht-diskursiven Entscheidungsformen festgestellt werden (S. 170 f.).

Das bedeutet, dass die Problemlösung nicht von einem individuellen Entscheidungstyp abhängt, sondern dass die Struktur der Situationen für den Prozess der Entscheidungsfindung verantwortlich ist. Oser et al. schlussfolgerten:

Diskurs ist kostspielig [...], und zwar umso kostspieliger, je mehr antagonistische Qualitäten vorhanden sind [...]. Diskursive Entscheidungsformen sind in Situationen mit ambivalenten oder interdependenten Relationen leicht zu realisieren, da sich der Protagonist nicht zwei oder mehreren Faktoren gegenüber sieht bzw. zwischen ihnen zu vermitteln versuchen muss. Wenn hingegen Antagonismen vorhanden sind, werden weniger diskursive Entscheidungsformen präferiert – genau dann, wenn der Diskurs im eigentlichen Sinne notwendig wird. (S. 172)

In einer Interventionsstudie überprüfte das Forscherteam nun, inwiefern das Berufsethos von Lehrern veränderbar ist. 30 Lehrer wurden in zehn praxisnahen Sitzungen über einen Zeitraum von drei Monaten mit schulischen Alltagssituationen konfrontiert, welche gemeinsam analysiert, diskutiert und probeweise durchgespielt wurden. Ziel war es, für die berufsethischen Momente zu sensibilisieren und die Diskursivität der Lehrer zu erhöhen. Tatsächlich zeigte sich sowohl im direkten Anschluss an die Intervention als auch im Follow-Up ein Jahr später, dass diese Lehrer im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne Treatment signifikant diskursiver argumentierten. Allerdings konnte diese Veränderung sich nicht auf die Anwendung im Klassenraum durchsetzen. Hier wurden die größten Effekte bei einer Gruppe von Lehrern festgestellt, die an einem Kurs teilnahmen, in dem neben der Sensibilisierung für berufliche Ethosfragen auch didaktische Angebote gemacht wurden. Schüler von Dis-

⁴⁹ Überprüft wurden die inneren Konsistenzen anhand einer Stichprobe von 44 Fragebogen (Oser et al., 1991, S. 155).

kurs-II-Lehrern dieser Gruppe, d. h. von Lehrern, die auf dem Niveau des vollständigen pädagogischen Diskurses argumentierten, zeigten im Unterricht nach dem Treatment zudem am stärksten selbsttätiges Verhalten (Oser, 1998, S. 132 – 145).

Damit zukünftige Lehrer diese Berufsethik erlernen, schlug die Forschungsgruppe vor, dass Studierende möglichst früh im Studium mit konkreten, prototypischen Fällen konfrontiert werden und diese erst induktiv, später unter Einbezug von theoretischem Wissen rekonstruieren, dekonstruieren und neu konstruieren. Dabei sollte es sich nicht nur um „künstliche“ Fälle, sondern auch um echte Fälle aus dem Studium und der Schule handeln, deren Lösungen sowohl theoretisch geplant als auch praktisch umgesetzt und kritisch hinterfragt werden sollten. Eine solche, mindestens einsemestrige Veranstaltung, die empirisch evaluiert werden müsse, würde in die Lehrerbildung eine klinische Phase einbauen, durch welche die Ausbildung und der Eintritt ins Schulleben „das Muster eines reflexiven Steuerungs- und Verhaltensprozesses enthält“ (S. 152).

Oser et al. heben in ihren Veröffentlichungen zu dem Forschungsprojekt mehrfach hervor, dass Interviews in besonderem Maße in der Lage seien, das Berufsethos der Lehrer zu erfassen. Im Gegensatz zu Fragebogen erscheine die Face-Validität höher, weil die Lehrer von sich aus ausführen müssen, welche Entscheidungsform sie präferieren, anstatt nur eine vorgegebene Form anzukreuzen. Darüber hinaus könnten hierdurch nicht nur Begründungen, sondern auch motivationale und emotionale Aspekte erfasst werden. Zudem sei es möglich, „*Verläufe* von Entscheidungsfindungen faßbar zu machen und Veränderungen der Prozedurpräferenz inhaltlich nachvollziehen und dokumentieren zu können“ (S. 42, Hervorhebung im Original). Aus all diesen Gründen wurde vermutlich der FFL letztendlich fallen gelassen und der Fokus auf die Interviews gelegt.

Dennoch sind diese Argumente insbesondere mit Blick auf das Forschungsprojekt angreifbar. So mögen Interviews im Gegensatz zu Fragebogen tatsächlich eine höhere Face-Validität aufweisen, nicht (oder nicht umfassend) diskutiert werden von Oser et al. aber alternative Formen der Erfassung von Berufsethos. Denkbar sind hier beispielsweise Beobachtungsverfahren bzw. Videostudien mit ergänzendem lauten Nachdenken oder weniger stark formalisierte schriftliche Erhebungen, etwa in Aufsatzform. Zudem führt das von Oser et al. verwendete Scoring-Schema zu einer starken a-priori-Einengung des Konzepts. Das Scoring-Schema ist ausschließlich auf das fünfstufige Entscheidungsmodell ausgerichtet und lässt dabei eine möglicherweise differenzierte Darstellung durch die Lehrer unberücksichtigt. Ebenso sind im Bereich der Begründungen explizit „Gerechtigkeit“, „Fürsorge“ und „Wahrhaftigkeit“ vorgegeben, weitere Begründungsaspekte werden als „sonstige zentrale Begründungen“ zusammengefasst (Oser et al., 1991, S. 134). So kommen insbesondere die in den Studien betonten emotionalen und motivationalen Aspekte – die mit dem Ethos möglicher-

weise eng zusammenhängen – nicht mehr zur Geltung. Die Auswertung der Interviews zielt somit vor allem auf die Bestätigung des selbst konzipierten Konstrukts und weniger auf die Exploration berufsethischer Auffassungen, welche offenbar in einer Vorstudie durch Lehrer-Interviews geleistet wurde.

Attraktiv an dem Projekt ist die Konstruktion und Anwendung von verschiedenen standardisierten Dilemma-Situationen. Sie ermöglichen es, die Situationsspezifität zu berücksichtigen und dennoch berufsethische Kognitionen von Lehrern aufzuzeichnen und individuelle sowie übergreifende Schwerpunkte (wie etwa die Verantwortungsaspekte) zu identifizieren.

2.5.2 Berufsethos im Kontext des Projekts „Konsens in Schulen“ (Maurer-Wengorz, 1994)

Innerhalb des Projekts „Konsens in Schulen“ (vgl. Aurin, 1993) analysierte Maurer-Wengorz (1994) Interviews mit insgesamt etwa 130 Lehrern an fünf westdeutschen Sekundarschulen im Hinblick auf berufsethische Schwerpunkte und Dimensionen. Das Projekt umfasste neben den Lehrerinterviews auch (teilstandardisierte) Befragungen von Eltern(-vertretern) und Schüler(-vertretern). Es verfolgte das Ziel, in Lehrerkollegien pädagogischen Konsens in fünf schulischen Feldern zu erfassen: „Organisation von Schule, Leitung und Steuerung der Schule und ihres Geschehens, Lehrerk Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, Schulverständnis und gemeinsame erziehungsleitende Vorstellungen sowie Schulklima“ (Maurer-Wengorz, 1994, S. 13).

Somit befassten sich die von Maurer-Wengorz untersuchten Lehrer in den Interviews nicht explizit bzw. vordergründig mit dem Thema Berufsethos. Den Vorteil ihres impliziten Vorgehens bei der Analyse von Interviews sieht Maurer-Wengorz darin, die Gefahr der sozialen Erwünschtheit in den Antworten der Lehrer zu minimieren. „Allerdings kann aus der Tatsache, daß ein ethischer Sachverhalt nicht angesprochen wurde, nicht auf dessen Irrelevanz für den Befragten geschlossen werden“ (S. 35).

Wie in Kapitel 2.3.2 vorgestellt, untersuchte Maurer-Wengorz das kollegiale Lehrerethos der fünf teilnehmenden Sekundarschulen. Dabei sah sie die Einzelschule als „Interaktionssystem mit bestimmten Kommunikationsstrukturen [...], in dem sich Lehrerethos realisiert“ (S. 15). Das Ziel ihrer Untersuchung war es, herauszukristallisieren, dass sich Berufsethos nicht (nur) individuell gestaltet, sondern innerhalb einer Schule konsensuell ergibt und dass dieser Konsens in gesellschaftliche und institutionelle Rahmungen eingebunden ist. Dabei versuchte sie, die Sichtweisen der Lehrer zu ihrem Berufsethos empirisch zu erfassen und daraus „Empfehlungen zur Förderung und Ausgestaltung des Lehrerethos“ (ebd.) zu erarbeiten.

Da die zugrundeliegenden Interviews nicht explizit zu berufsethischen Fragestellungen geführt wurden, versuchte Maurer-Wengorz, ethos-relevante Aussagen indirekt zu erschließen. Sie verwendete hierfür eine Auswertungsmethode „in Anlehnung an die hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse“, bei dem in einem mehrphasigen Verfahren zwei Analyseebenen (Codierung von Einzelaussagen und Erfassung ganzheitlicher Sinnstrukturen) wechselseitig aufeinander bezogen wurden (S. 37 – 41).

Maurer-Wengorz trug an ihr Material deduktiv entwickelte Oberkategorien (die Reflexions- und Handlungsbereiche) heran und verfeinerte diese durch induktiv gebildete Unterkategorien. Das so entwickelte Kategoriensystem erfasste für die Einzelaussagen

- den berufsethischen Inhalt: die vier berufsethischen Felder, differenziert durch induktiv gebildete Unterkategorien,
- ihre Bewertung: Wertung, Prioritätensetzung durch die Lehrer,
- den Modus der Beantwortung: Spontanität, Realitätsbezug sowie
- Konsensbezüge.

Eine zusätzliche, ganzheitlich-sinnstrukturelle Ebene beinhaltete Inhaltskategorien und formale Charakteristika wie Erschließungsart, Ausprägungsart der Aussage und Reflexionsniveau (S. 47 – 52).⁵⁰

Maurer-Wengorz stellte zunächst die Ergebnisse zu den ersten beiden Handlungsfeldern („Umgang mit SchülerInnen“ und „Unterrichtsgestaltung“) dar, zu denen sie drei Typen von Lehrern identifizierte: Ein erster Typ hob die Sach- und Fachgerechtigkeit des Unterrichts hervor und legte damit einen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Allgemeinbildung und Fachwissen. Der zweite Typ betonte die Gerechtigkeit gegenüber dem einzelnen Schüler und seine individuelle Förderung als zentrale Aufgaben des Lehrers. Die Mehrzahl der Lehrer (56 %) ordnete Maurer-Wengorz jedoch einem dritten Typ zu, der beide Aspekte berücksichtigte und verband (S. 189). Sie stellte fest, dass sowohl überschulisch als auch schulspezifisch zwischen einem Großteil der interviewten Lehrer Übereinstimmung in den Einstellungen herrschte: Diese bestand im Hinblick auf den Umgang mit Schülern insbesondere in Bezug auf die „[i]ndividuelle Persönlichkeitsförderung, Hilfe bei der Selbstverwirklichung der Schüler[,] Menschlichkeit im Umgang[,] Empathie und Verständnis für die Schüler“ (S. 90). Im Bereich der Unterrichtsgestaltung hatte dagegen nur ein deutlich kleinerer Teil der Lehrer ähnliche Auffassungen (ca. 25 – 50 %), und zwar in Bezug auf die „Berück-

⁵⁰ Zur Bestimmung der Reliabilität der Codierung wurden sowohl Intra- als auch Inter-coder-reliabilitäten ermittelt. Sie lagen zwischen .77 und .90, was als „zufriedenstellende[...] Übereinstimmung zwischen den Zuordnungen der beiden Codierer sowie [als] Konstanz der Codierentscheidungen ein und desselben Codierers“ (Maurer-Wengorz, 1994, S. 54) gewertet wurde. Grundlage sind 10 % des Textmaterials. Es wird nicht angegeben, welches Reliabilitätsmaß verwendet wird.

sichtigung der Schülerbedürfnisse bei der Gestaltung des Unterrichts [und die] Verantwortung des Lehrers für die Erhaltung seiner Fachkompetenz“ (S. 92).

In den Bereichen „Verantwortung für Kooperation mit Kollegen, Schulleitung und Eltern“ und „Verantwortung und Engagement für die Klasse und größere Bereiche der Schule“ kristallisierten sich jeweils zwei Gruppen heraus. Eine kleinere Gruppe (ca. 25 %) hielt kollegiale Kooperation nur dann für notwendig, wenn es akute Probleme mit konkreten Schülern gibt, eine deutlich größere Gruppe der interviewten Lehrer gaben dagegen an, über aktuelle Problemfälle hinaus aus prinzipiellen Gründen zu kooperieren. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrer zeigte nur für die eigene Klasse Verantwortung und Engagement, die übrigen Lehrer sahen sich darüber hinaus auch für weitere Bereiche der Schule verantwortlich. Schulinternen oder schulübergreifenden Konsens darüber, inwieweit Lehrer innerhalb der Schule kooperieren sollten bzw. sich für schulische Belange engagieren sollten, konnte Maurer-Wengorz aber kaum feststellen (S. 97 – 113).

Bezüglich der übergreifenden Dimensionen des Berufsethos und des Ethos einer demokratischen Gesellschaft konnte Maurer-Wengorz erstaunlicherweise ebenfalls kaum konsensuelle Aspekte identifizieren. Lediglich die Forderung, dass Lehrer ihren Beruf ernst nehmen sollten, wurde von mehr als der Hälfte der Lehrer benannt und fast genauso viele Lehrer brachten eine grundsätzliche Demokratiebejahung explizit zum Ausdruck. Dass hier so wenig Konsens festgestellt wurde, ist jedoch möglicherweise der Erhebungssituation geschuldet: Die Interviews enthielten wie oben dargestellt keine direkten Fragen zu berufsethischen Aspekten, sondern die Erkenntnisse wurden aus allgemeinen Fragen zur Berufsbiografie und zum Konsens in der Schule herausgefiltert. Daher ist es denkbar, dass die Lehrer durchaus ethos-relevante Aspekte wahrnehmen, obwohl sie diese Bereiche in den Interviews nicht spontan ansprachen (S. 115 – 118).

Ähnlich wie Oser et al. sieht auch Maurer-Wengorz bei Lehrern durchaus die Bereitschaft und das Bedürfnis, über ethische Motive zu reflektieren. In einem abschließenden Kapitel gibt sie Empfehlungen, wie die Lehrerbildung das Berufsethos der (zukünftigen) Lehrer fördern könnte. Diese Empfehlungen spezifiziert sie für die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. In der Erstausbildung empfiehlt sie die theoretische Auseinandersetzung mit ethisch relevanten Themen im Kontext von konkreten pädagogischen Konzepten und Theorien. Darüber hinaus fordert sie, den Zusammenhang von Berufsethos und Lehrerhandeln zu verdeutlichen. Bezüglich der Lehrerfortbildung sieht sie vor allem beim schulischen Führungspersonal aufgrund seiner Vorbildrolle Potenzial: Dieses sollte berufsethische Aspekte beim Lösen konkreter Probleme einbringen, aber auch in Fach- und Arbeitsgruppen hineintragen, um innerschulischen berufsethischen Konsens zu fördern (S. 195 – 200).

Das Ziel ihrer Untersuchung, nämlich innerschulische und schulübergreifende Konsensmotive des Lehrerethos zu zeigen, erreicht Maurer-Wengorz jedoch bezogen auf die vier Felder nur bedingt. So zeigt sich zwar in Bezug auf den Umgang mit den Schülern sowie auf die innerschulische Kooperation tatsächlich ein gewisser übergreifender Konsens, in den beiden anderen Bereichen und bezüglich übergreifender gesellschaftlicher Aspekte kann sie einen solchen Konsens aber nicht feststellen. Das könnte daran liegen, dass die Bereiche insgesamt nicht trennscharf sind und dass nicht untersucht wird, wie die Bereiche untereinander in Beziehung stehen. Stattdessen werden sie als nebeneinander stehende Subdimensionen ohne Verbindung miteinander behandelt.

2.5.3 Quantitative Studie zum Berufsethos von Hauptschullehrern (Bauer, 2007)

Im Gegensatz zu anderen Studien untersucht Bauer (2007) das Berufsethos von Lehrern quantitativ. Sie begründet diesen Schritt damit, dass in qualitativen Verfahren die Gütekriterien „nicht im gleichen Maß gewährleistet werden [können,] wie es bei quantitativen Methoden der Fall ist“ (Bauer, 2007, S. 168). Zudem hält sie es „aufgrund theoretischer Vorarbeit und Rückgriff auf bereits bestehende Veröffentlichungen und Untersuchungen“ (ebd.) für nicht notwendig, eine neue Theorie zum Berufsethos zu entwickeln. In aufwändiger theoretischer Vorarbeit zeichnet sie den geschichtlichen Verlauf des deutschsprachigen Berufsethos-Diskurses der Neuzeit nach und beschreibt dabei verschiedene Akzentuierungen. Der Ertrag dieser hermeneutischen Detailarbeit ist eine Typisierung berufsethischer Haltungen, welche bezüglich verschiedener Dimensionen charakterisiert werden (vgl. Kapitel 2.3.3).

Daraufhin nähert sich Bauer dem Berufsethos der von ihr untersuchten Hauptschullehrer durch eine quantitative Querschnittserhebung. Ausgehend von der oben beschriebenen Typologie konstruiert sie einen Fragebogen mit jeweils vier Skalen für jeden der drei Berufsethustypen, wobei sie die einzelnen Items z. T. anderen Erhebungen entnimmt. Ergänzt wird der Fragebogen durch einen zweiten Teil zu Prozessen innerhalb des Lehrerkollegiums, mit dem Aspekte wie Atmosphäre, kollegiale Kooperation, Kooperation mit Schulleitung und Organisationsstruktur erfasst werden sollen (S. 169 – 170).

An der Untersuchung waren 32 reine Hauptschulen in der Oberpfalz beteiligt, bei denen jeweils eine Vollerhebung unter den Lehrern angestrebt war. Tatsächlich betrug der Rück-

lauf zwischen 20 und 100 % (Mittelwert: 53 %), an 15 Schulen⁵¹ weniger als 50 % (S. 178).⁵²

Besonderes Augenmerk legt sie auf die Validität der inhaltlichen Skalen: Mittels einer Faktorenanalyse überprüft sie die Konstruktvalidität der Skalen innerhalb der angenommenen Typen. Dabei nimmt sie zunächst vier Faktoren an, stellt bei der Auswertung jedoch fest, dass sie die einzelnen Ebenen nicht klar rekonstruieren kann⁵³ und ihre Skalen nur geringe Reliabilitäten aufweisen. Ähnlich ergeht es ihr mit der Rekonstruktion der Berufsethos-Typen: Zwar fand sie in einer Clusteranalyse drei Cluster, diese entsprechen inhaltlich jedoch einer anderen Akzentuierung:

- Das idealistische Berufsethos kann sie rekonstruieren.
- Statt des sachorientierten Berufsethos findet sie ein joborientiert-distanziertes Ethos, welches im Kern den Lehrerberuf als Beruf wie jeden anderen ansieht und ansonsten keine Spezifika zeigt.
- Statt des postmodernen Berufsethos identifiziert sie ein komplexes Ethos, welches idealistische und sachorientierte Züge vereint (Bauer, 2007, S. 198 – 213; vgl. auch Maurer-Wengorz, 1994).

Darüber hinaus findet sie keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen bezüglich der Verteilung der drei (neu gebildeten) Typen, was sie zum Teil auf die geringen Fallzahlen zurückführt. Zudem identifiziert sie keinen Zusammenhang von prozessualen Schulmerkmalen und kollektivem Berufsethos.⁵⁴ Allerdings unterscheiden sich die Berufsethos-Typen bezüglich der Schulprozesse; darüber hinaus korrelieren die Schulprozesse mit einzelnen Dimensionen der Berufsethos-Typen (Bauer, 2007, S. 205 – 242).

Problematisch erscheint bei Bauers Studie, dass sie aus dieser diachronen Diskursanalyse Typen und Skalen für die Beschreibung individueller Einstellungen von Lehrern in der Ge-

⁵¹ Diese Schulen werden nur bei der Untersuchung individueller berufsethischer Haltungen (das heißt bezüglich der Überprüfung des postulierten Berufsethos-Konstruktes) berücksichtigt, nicht jedoch in der Untersuchung zum kollektiven Berufsethos.

⁵² Zur Überprüfung der Reliabilität ihrer Skalen bestimmt Bauer jeweils Cronbachs Alpha und erhält gute Werte für die Prozessvariablen (Bauer, 2007, S. 178).

⁵³ Stattdessen identifiziert sie innerhalb des idealistischen Berufsethos drei verschiedene Faktoren (das berufliche Selbstverständnis wird nicht belegt), innerhalb des sachorientierten Berufsethos fünf Faktoren (zwei verschiedene Faktoren auf der Ebene des Berufsverständnisses) und innerhalb des postmodernen Berufsethos vier Faktoren, wobei auf das Berufsverständnis zwei Faktoren entfallen und die Ebene des Selbstverständnisses nicht belegt ist).

⁵⁴ Hier stellt sie lediglich Tendenzen fest: Eine positive Atmosphäre im Kollegium sowie Zufriedenheit in Bezug auf das Ausmaß von kollegialer Kooperation stehen in Zusammenhang mit einem einheitlichen Berufsethos.

genwart entwickelt,⁵⁵ was sich in den schlechten Werten für die Gütekriterien (Reliabilität und Validität) niederschlägt. In der Folge berechnet Bauer zwar Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen, stellt dabei aber die Gültigkeit der Skalen an sich nicht zur Disposition. Somit kann sie durch ihre empirische Untersuchung die in der Literatur gefundene Typisierung nicht verifizieren und findet auch keine aussagekräftigen Ergebnisse zur Frage des kollektiven Berufsethos innerhalb von Schulen.

2.5.4 Systematisierung der empirischen Forschung zum Lehrerethos

Die hier vorgestellten Studien zum Berufsethos von Lehrern verfolgen unterschiedliche Forschungsansätze, welche im Folgenden zusammenfassend gegenübergestellt und verglichen werden. Auf der Basis dieser Systematisierung kann dann ein eigenes Studiendesign zur Erhebung des Berufsethos von Lehramtsstudenten erarbeitet werden (vgl. Teil II dieser Arbeit). Folgende Kriterien liegen der Darstellung zugrunde:

1. Studiengrundlage
2. Studienziele
3. Form der Erhebung

zu 1) *Studiengrundlage*: Dem Schweizer Forschungsprojekt (Oser et al., 1991) lag ein theoretisch erarbeitetes Konstrukt von Berufsethos zugrunde, welches sowohl den Prozesscharakter als auch die Verantwortungsaspekte beinhaltete. Demgegenüber basierte die Untersuchung von Maurer-Wengorz (1994) lediglich auf den vier deduktiv festgelegten Handlungs- und Reflexionsbereichen, während die inhaltlichen Füllungen und Konsensmotive induktiv erschlossen wurden. Bauer (2007) legte ihrer Erhebung eine hermeneutische Analyse der Geschichte des Berufsethos zugrunde.

zu 2) *Studienziele*: In der Studie von Oser et al. sollte sowohl der Prozesscharakter des individuellen Berufsethos als auch die Bedeutung der moralischen Verantwortungsaspekte „Fürsorge“, „Gerechtigkeit“ und „Wahrhaftigkeit“ empirisch verifiziert werden. Darüber hinaus stand die Frage nach Interventionsmöglichkeiten auf die Diskursivität tätiger Lehrer und auf den Erfolg eines diskursiven Ethos in Bezug auf unterrichtliches Handeln im Zentrum der Untersuchung. Maurer-Wengorz und Bauer interessierte insbesondere der Zusammenhang zwischen individuellen berufsethischen Haltungen und kollegialem Berufsethos.

zu 3) *Form der Erhebung*: In dem Forschungsprojekt von Oser et al. kamen in einer Vorstudie zunächst Tiefeninterviews zum Einsatz, durch welche die berufsethischen Verpflichtungsaspekte empirisch extrahiert wurden. Darauf aufbauend wurde anhand der Leitfaden-

⁵⁵ Dies wird am eindrucklichsten beim postmodernen Typ deutlich, der per definitionem Ergebnis einer geschichtlichen Auseinandersetzung ist, hier aber losgelöst von jeder Geschichtlichkeit neben den anderen Typen steht.

interviews versucht, das selbst entwickelte Prozessmodell zu rekonstruieren. Mithilfe von Fragebogen- und Interventionsstudien wurde versucht, das Berufsethos auch quantitativ zu erfassen, was aber mit größeren methodischen Schwierigkeiten verbunden war. Auf solche Schwierigkeiten stieß auch Bauer bei ihrem Versuch, Skalen zum Berufsethos zu konstruieren und auf die befragten Hauptschullehrer anzuwenden. Maurer-Wengorz reanalysierte dagegen Leitfadeninterviews und versuchte dadurch, berufsethische Aspekte implizit zu extrahieren und daraus ein empirisch fundiertes Konstrukt eines konsensualen Berufsethos zu erstellen.

Sowohl Interviews als auch standardisierte Fragebogen zeigten in der vorgestellten Forschung zum Lehrerethos Vor- und Nachteile: Vorteile von Interviews sind darin zu sehen, dass sich die Teilnehmer sehr intensiv mit dem Thema auseinandersetzen und es die Möglichkeit gibt, als Interviewender unmittelbar auf das Gesagte einzugehen, sodass bspw. eventuelle Widersprüche in der Argumentation oder wenig berücksichtigte Aspekte direkt angesprochen werden können. Wie bereits in Kapitel 2.5.1 dargestellt, heben Oser et al. zudem hervor, dass in Interviews „nicht nur Reflexionen und Begründungen zum Ausdruck [kommen], sondern auch damit einhergehende emotionale und motivationale Aspekte“ (Oser, 1998, S. 42) und dass es möglich sei, „*Verläufe* von Entscheidungsfindungen faßbar zu machen und Veränderungen der Prozedurpräferenz inhaltlich nachvollziehen und dokumentieren zu können“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Bauer weist allerdings darauf hin, dass bei Interviews Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung schwer kontrolliert werden können, was die Reproduzierbarkeit, die Objektivität und die Aussagekraft der Ergebnisse einschränke (Bauer, 2007, S. 168). Ihr Versuch, standardisierte Skalen zu entwerfen, welche das Berufsethos valide, reliabel und objektiv erfassen, stieß jedoch ebenfalls auf methodische Probleme, da Faktoren- und Clusteranalyse nicht zu den theoretisch entwickelten Berufsethos-Typen führten.

Insbesondere aufgrund der persönlichen Relevanz des Berufsethos für die Lehrer spielt das Problem der sozialen Erwünschtheit eine besondere Rolle bei der Einschätzung der gewählten Erhebungsinstrumente. Diesbezüglich sind unmittelbare Interviewsituationen im Vorteil, da sie im Zweifelsfall kritische Nachfragen ermöglichen. Allerdings kommt es durch die Standardisierung in Fragebogen nicht zu möglichen Verzerrungseffekten aufgrund von persönlicher Sympathie oder Antipathie zwischen Interviewer und Interviewtem. Bei reanalysierten Interviews, wie sie Maurer-Wengorz durchgeführt hat, kann diese Gefahr eingegrenzt werden, da hier vordergründig nicht über das Berufsethos gesprochen wird, sondern dieses nur implizit aus dem Gesagten erschlossen wird. Hier besteht jedoch das Problem, dass der Grad berufsethischer Reflexionsfähigkeit der Interviewten nicht abgeschätzt werden

kann und dass die Teilnehmer möglicherweise nur einen Teil des berufsethischen Spektrums aktiv ansprechen, wenngleich sie andere Aspekte ebenfalls für prinzipiell relevant halten.

II Empirie

Teil I dieser Arbeit legte die theoretische Fundierung der im Folgenden vorgestellten empirischen Studie zum Berufsethos von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In dieser Studie sollen berufsethische Haltungen der Praktikanten erhoben und die Entwicklung dieser Haltungen im Laufe des Praxissemesters nachgezeichnet werden. Darüber hinaus liegt es im Interesse dieser Studie, festzustellen, inwieweit die Studierenden im Praxissemester mit Situationen konfrontiert sind, in denen sie ihr Berufsethos überprüfen und ggf. verändern müssen.

Die Kapitel 3 bis 6 befassen sich mit der Planung der Studie: Hier werden zunächst die Fragestellungen und Ziele an die Untersuchung formuliert (Kapitel 3) und – ausgehend von den Erkenntnissen der bisherigen Forschung zum Berufsethos und ergänzt durch weitere Forschung zur Kompetenz- und Einstellungsentwicklung von Studierenden in Praktika – methodologische Aspekte der Studie diskutiert (Kapitel 4). Daraufhin werden in Kapitel 5 das Untersuchungsdesign entwickelt und in Kapitel 6 die verwendeten Erhebungsinstrumente vorgestellt.

Die einzelnen Auswertungsschritte der erhobenen Daten werden in Kapitel 7 vorgestellt, wobei der Schwerpunkt der Darstellung auf der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse liegt, auf der weitere quantitative und qualitative Auswertungsschritte aufbauen. Im 8. Kapitel wird aufgezeigt, welche Kriterien für die Qualitätsüberprüfung von qualitativer Forschung generell bereitstehen. Es wird zudem darauf eingegangen, wie diese Kriterien in der vorgestellten Studie überprüft wurden.⁵⁶

Die zentralen Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 9 präsentiert und in Kapitel 10 mit Blick auf die Forschungsfragen, die methodische Umsetzung und mögliche Schlussfolgerungen für die Implementierung berufsethischer Entwicklungsinstrumente in die Lehrerbildung diskutiert.

3 Fragestellungen, Hypothesen und Untersuchungsziele

Im Zusammenhang mit der Bologna-Reform, der Neustrukturierung der meisten Lehramtsstudiengänge in Deutschland und in Folge des Erscheinens der KMK-Lehrerbildungsstandards beschäftigt sich die gegenwärtige Lehrerbildungsforschung sehr intensiv mit der Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Stadien der Ausbildung (vgl. Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlf, Gröschner & Ziegelbauer, 2012, Kapitel IV). Auch bei der Forschung zum

⁵⁶ Die Ergebnisse dieser Überprüfung sind im Anhang A 1 aufgeführt.

Lehrerberuf im Allgemeinen stehen neben subjektiven Theorien, berufsbezogenen Überzeugungen sowie Lehrerkognitionen und -emotionen u. Ä. die Kompetenzen der Lehrer und ihr Handeln im Zentrum (vgl. Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011).

Dem entsprechend ist auch die Forschung zum Jenaer Modell der Lehrerbildung angelegt. Schwerpunkte liegen hier mit der Studie „Belastungen im Studium (BiS)“ auf dem subjektiven Belastungsempfinden Studierender im Laufe des Studiums (Jantowski, Bartsch, Limmer & Gumz, 2010; Jantowski & Ebert, 2014) und mit der Studie „Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum (KLIP)“ auf der Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen während des Praxissemesters (vgl. Gröschner, 2008). Darüber hinaus wird vorrangig fachdidaktische Begleitforschung zur Kompetenzentwicklung in den einzelnen Unterrichtsfächern durchgeführt (vgl. Kleinespel, 2014, Kap. III).

Die empirische Forschung zum Lehrerethos stellt demgegenüber eine Randerscheinung in der deutschen Lehrerbildungsforschung dar (vgl. Prenzel, 2010). Sie beschäftigt sich zudem vordergründig mit bereits praktizierenden Lehrern (vgl. Bauer, 2007; Maurer-Wengorz, 1994; Oser et al., 1991). Lediglich bei Molitor (2009) und Harder (2014) werden auch angehende Lehrer berücksichtigt, wobei deren Teilnehmer aus sehr verschiedenen beruflichen Kontexten stammen (Lehramtsstudierende, aber auch Magisterstudierende, Doktoranden und praktizierende Lehrer).

Im Gegensatz dazu fokussiert die vorliegende empirische Untersuchung auf eine homogene Stichprobe in Bezug auf den Ausbildungsstand: Erhoben wird das Berufsethos angehender Lehrer, welche sich im Praxissemester des Jenaer Modells der Lehrerbildung befinden. Dadurch werden neben der Erfassung berufsethischer Haltungen dieser Gruppe erstmals auch die Auswirkungen der initiierenden Praxiserfahrungen auf diese Haltungen untersucht.

Von Interesse sind dabei folgende Aspekte:

1. Ist das theoretisch entwickelte Konstrukt von Lehrerethos bei diesen Studierenden empirisch erfassbar und wie kann es beschrieben werden?

In Kapitel 2.4 wurde ein Konstrukt von Lehrerethos entwickelt, in dem Lehrer Verantwortung gegenüber verschiedenen Instanzen auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems übernehmen: Auf einer unmittelbaren Ebene befindet sich der Lehrer im „didaktischen Dreieck“ zwischen sich selbst als professionell Handelndem (Mikroebene „Professionelles Selbst“), seinen Schülern als sich entwickelnden und lernenden Schützlingen (Mikroebene „Schüler“) und dem von ihm zu vermittelnden Unterrichtsstoff (Mikroebene „Fach“). Dieses unterrichtliche (aber auch außerunterrichtliche) Geschehen findet innerhalb einer konkreten Schule statt; es ist gebunden an die Kultur dieser Schule und den Habitus des mehr oder

weniger gemeinsam agierenden Lehrerkollegiums (Mesoebene „Schule“). Es ist darüber hinaus in eine gesellschaftliche Tradition und Lebenswirklichkeit eingebettet, soll Bildungsgüter und demokratische Grundwerte an die jüngere Generation vermitteln und diese zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen (Makroebene „Gesellschaft/Staat“).

Die Untersuchung soll zeigen, ob dieses Konstrukt für die Beschreibung des Berufsethos von Lehramtsstudenten tragfähig ist: Nehmen bereits Studierende Verantwortung auf allen Ebenen wahr? In welchen Bereichen setzen sie Schwerpunkte? Welche Bereiche werden weniger berücksichtigt? Gibt es Unterschiede in der Verantwortungswahrnehmung der Studierenden, wenn sie über authentische, aber konstruierte Situationen reflektieren, im Gegensatz zu solchen Situationen, die sie im Praxissemester selbst erleben?

Ausgehend von bisherigen Erkenntnissen zur Entwicklung von Lehramtsanwärtern (Fuller & Bown, 1975; Holtz, 2014a; Jantowski & Ebert, 2014) erscheint es wahrscheinlich, dass insbesondere die Verantwortungsbereiche auf der Mikroebene, „Professionelles Selbst“, „Fach“ und „Schüler“, im Zentrum berufsethischer Reflexionen zum Praxissemester stehen, weil sich die Praktikanten im Schulalltag direkt und unmittelbar damit auseinandersetzen müssen. Dieser Logik folgend würde der Verantwortungsbereich „Schule“ auf der Mesoebene noch insofern berücksichtigt werden, als die Praktikanten in die schulischen Kontexte eingebunden sind, wie etwa durch Gespräche mit Kollegen, Mentoren und Mitpraktikanten, Konferenzteilnahmen, ggf. Kontakte zu Eltern etc. Andere Aspekte in diesem Bereich dürften dagegen voraussichtlich weniger zur Sprache kommen, zum Beispiel Kontakte zum Schulamt oder zu anderen mit der Einzelschule assoziierten Institutionen. Auch bezüglich des Bereichs „Gesellschaft/Staat“ auf der Makroebene sind nur begrenzt Erfahrungen zu erwarten, etwa in Bezug auf die Benotung von Schülern, die Anwendung des Lehrplans oder Fragen der Aufsichtspflicht; Verwaltungsvorschriften oder das Schulgesetz dürften darüber hinaus allenfalls am Rande Berücksichtigung finden.

2. Welcher Art sind Situationen im Praxissemester, die von den Studierenden als relevant in Bezug auf ihr Berufsethos wahrgenommen werden?

Das Praxissemester besteht aus zwei Makrostrukturen, die im besten Fall miteinander verzahnt und aufeinander bezogen sind: An den Schulen erfahren die Studierenden die Praxis der Lehrertätigkeit, sie sollen Unterricht und Schulalltag zunächst beobachten, später zunehmend selbst gestalten. In den begleitenden Seminarveranstaltungen an der Universität sollen einerseits fachdidaktische und erziehungswissenschaftlich-psychologische Inputs gegeben werden. Die Seminare sollen andererseits aber auch an die Praxiserfahrungen der Studierenden anknüpfen und für die Bewältigung der schulischen Anforderungen

Hilfestellungen bieten.⁵⁷ Diesbezüglich untersucht die Studie, wie die Praktikanten im Schulalltag und in den Begleitseminaren mit berufsethischen Problemstellungen konfrontiert werden und wie sie damit umgehen. Von Interesse ist dabei, inwiefern Studierende im Praxissemester bei der Reflexion und Analyse berufsethisch relevanter Situationen unterschiedliche spezifische Situationsmerkmale wahrnehmen, interpretieren und verarbeiten. Außerdem soll gezeigt werden, inwieweit sich eine Verzahnung aus Seminaren und Schulpraxis in der Wahrnehmung berufsethischer Verantwortung widerspiegelt.

Neben der Frage nach den wechselseitigen Bezügen von Schulpraxis und Begleitseminaren wird betrachtet, welche Auswirkungen

- die spezielle Struktur des Praxissemesters (Einführungs-, Unterrichts- sowie Diagnose- und Evaluationsphase),
- das personale Netz im Praxissemester (Arbeit in Studententeams, Ausbildungsverantwortliche sowie fachbegleitende Lehrer an den Schulen, Dozenten verschiedener Fachbereiche an der Universität) sowie
- die inhaltliche Begleitung des Praxissemesters durch die Universitätsseminare

auf die Wahrnehmung und Verarbeitung berufsethischer Situationen haben.

So ist es denkbar, dass in der Einführungsphase die Beschreibung und Reflexion von Situationen mit begleitenden Lehrern an den Schulen im Vordergrund stehen. Demgegenüber wird in der Unterrichtsphase das Augenmerk möglicherweise auf das eigene berufliche Handeln gelegt. In der abschließenden Diagnose- und Evaluationsphase könnte eine „Gesamtschau“ unter Einbeziehung des eigenen Handelns im Kontext der jeweiligen Schule eine größere Rolle spielen.

Eine Intention des Praxissemesters besteht darin, dass die verschiedenen beteiligten Personengruppen unterschiedliche Perspektiven auf den Lehrerberuf ermöglichen: Während die „Peers“ in den Studententeams ihre ganz individuellen Problemstellungen auf gleicher Augenhöhe besprechen können, unterstützen die Dozenten der Universität die wissenschaftliche Analyse. Die Lehrer an den Schulen betrachten die Schulrealität dagegen möglicherweise unter eher pragmatischen Gesichtspunkten. Diese Konstellation kann die Entwicklung der einzelnen Praktikanten befördern, es ist aber auch denkbar, dass sie zu großer Unsicherheit oder gar Resignation führt, weil die Gewichtung und Aufarbeitung der verschiedenen Perspektiven allein durch den einzelnen Praktikanten vorgenommen werden muss.⁵⁸

⁵⁷ Vgl. hierzu auch Kapitel 1.3.

⁵⁸ Daher ist es wichtig, bei der Untersuchung dieser Thematik auch solche Praktikanten zu befragen, die ihr Praxissemester nicht in den Dreierteams, sondern allein an einer Schule absolvieren. Dadurch kann der Einfluss der „Peers“ gesondert betrachtet werden.

Kritisch zu betrachten ist auch das Konzept der Seminartage. Als Angebote der Universität haben sie die Aufgabe, Theorie und Praxis zu verknüpfen und aufeinander zu beziehen. Angesichts der Tatsache, dass diese Form der wissenschaftlichen Begleitung von Unterrichtspraktika ein Novum für die Jenaer Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft darstellt, besteht die Gefahr, dass diese Begleitseminare als traditionelle universitäre Seminare angelegt werden und eben nicht auf die spezifische Situation der Praktikanten eingehen.⁵⁹

3. Verändert sich das Lehrerethos im Laufe des Praxissemesters? Wie und wodurch werden solche Veränderungen hervorgerufen?

Neben ersten Praxiserfahrungen und der Anbahnung grundsätzlicher Kompetenzen für den Lehrerberuf ist es ein weiteres Ziel des Praxissemesters, dass die Studierenden ein berufsethisches Konzept für unterrichtliche und außerunterrichtliche Situationen entwickeln. Diese Entwicklung soll durch die Untersuchung nachgezeichnet werden. Dabei geht es darum, ob sich das berufsethische Konzept im Laufe des Praxissemesters überhaupt ändert – und wenn: wie und in welchen Bereichen eine Veränderung geschieht.

Hascher und Wepf (2007) stellen in einer Lerntagebuchstudie mit Lehramtsstudenten, die sich in kürzeren Praktika befanden, klassische Lernverläufe zu allgemein pädagogischen Lernerfahrungen fest.⁶⁰ Es wird in dieser Studie ebenfalls untersucht, ob derartige Verläufe auch für das Berufsethos nachgezeichnet werden können. Dabei soll auch gekennzeichnet werden, inwieweit sich Zusammenhänge zur Struktur des Praxissemesters (z. B. die Phasierung, das personale Netzwerk, die Theorie-Praxis-Bezüge etc.) sowie zum Antwortverhalten bezüglich konstruierter, vorstrukturierter Situationen herstellen lassen.

4 Methodologie der Untersuchung

Wie in Kapitel 2.5 herausgearbeitet wurde, gehen die in der bisherigen Forschung verwendeten sehr unterschiedlichen Ansätze und Methoden zur Erfassung des Berufsethos auf die divergenten Fragestellungen der jeweiligen Studien, die von ihnen untersuchte Klientel und forschungsökonomische Aspekte zurück. So ist diese Forschung gekennzeichnet

⁵⁹ An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Studie die ersten beiden Kohorten des Praxissemesters nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung untersucht. Das bedeutet, dass hier der ursprüngliche Planungsstand umgesetzt werden sollte, aber auch erste Umsetzungsschwierigkeiten bei der Umstellung auf die neue Struktur zu erwarten waren. Aus den Erfahrungen dieser ersten Durchgänge wurden bereits im laufenden Geschäft entsprechende Änderungen eingebaut, die diese Studie jedoch nicht berücksichtigen kann.

⁶⁰ Vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.2.

1. durch je spezifische Vorstellungen, was das Berufsethos auszeichne,
2. durch die Untersuchungssubjekte, die bereits ausgebildete und praktizierende Lehrer waren,
3. durch je spezifische Studienziele und Forschungsansätze.

Die vorliegende Studie hebt sich in diesen drei Punkten deutlich von der bereits vorgestellten Forschung ab: Erstens verbindet das der Studie zugrundeliegende Konstrukt die Ansätze von Oser et al. (1991), Maurer-Wengorz (1994) und Bauer (2007). Wie in den Oser'schen Studien wird Lehrerethos als Verantwortungsübernahme angesehen. Diese vollzieht sich jedoch in Anlehnung an Maurer-Wengorz und Bauer *professionsspezifisch* innerhalb der Handlungsfelder des Lehrers. Zweitens werden Lehramtsstudierende untersucht, die keine oder wenig vorherige Schulpraxis aufweisen. Ausgehend von den Überlegungen in Kapitel 2.2 steht in Frage, ob das Lehrerethos dieser Zielgruppe bereits vollständig ausgebildet ist, oder ob es sich noch in der Entwicklung befindet und möglicherweise im Verlauf des Praxissemesters verändert. Die Befragten befinden sich zudem in einer durch den Rahmen des Praxissemesters vorgegebenen Interventionssituation, in der Praxis- und theoretische Anteile parallel wahrgenommen werden und im besten Fall interagieren. Bei dieser Interventionsituation kann allerdings keine echte Kontrollgruppe untersucht werden, weil alle Studierenden im Jenaer Modell der Lehrerbildung am Praxissemester teilnehmen.⁶¹ Drittens liegt das Interesse der Studie nicht nur darauf, das Lehrerethos der Studierenden zu erfassen und abzubilden, sondern auch die Situationen im Praxissemester, die berufsethische Entwicklungen und Veränderungen bedingen, zu beschreiben und zu erforschen. Es ist somit auch ein Ziel der Studie, Einflüsse der Schulpraxis und der Begleitseminare sowie die gegenseitige Beeinflussung von Theorie und Praxis zu erfassen.

Es liegt auf der Hand, dass sich die vorliegende Studie in der Wahl der Erhebungsinstrumente somit deutlich von der bisherigen Forschung unterscheiden muss: Diese müssen in der Lage sein, die Spezifität des Praxissemesters und der teilnehmenden Praktikanten aufzunehmen, ihr Berufsethos zu erfassen und eventuelle Veränderungen und Entwicklungen zu verfolgen. Gleichzeitig ist es wünschenswert, an vorliegende Forschungsergebnisse anknüpfen zu können. Aus diesem Grunde wurde als Untersuchungsinstrument ein Online-Portfolio konzipiert, welches sehr unterschiedliche methodische Zugänge vereint und somit verschiedene Perspektiven auf das Lehrerethos der Teilnehmer ermöglicht.

Im Folgenden werden die methodologischen Überlegungen und die damit einhergehenden Vorentscheidungen für die Anlage des hier vorgestellten Forschungsprojektes dargestellt und

⁶¹ Da sich die Studiengänge an den verschiedenen deutschen Universitäten in großem Maße unterscheiden, ist es auch nicht sinnvoll, eine Kontrollgruppe von Studierenden einer anderen Universität zu generieren.

die zentralen Bausteine der durchgeführten Studie entwickelt. Deren konkrete Umsetzung wird dagegen in den darauffolgenden Kapiteln 5, 6 und 7 detailliert vorgestellt.

4.1 Einsatz eines Online-Portfolios als Untersuchungsinstrument

Das eingesetzte Online-Portfolio bestand strukturell aus zwei für die Studie entscheidenden Komponenten: In einem ersten Teil sollten die Teilnehmer zu konstruierten Dilemma-Situationen begründete Handlungsempfehlungen an die involvierten Lehrer geben. In einem zweiten Teil sollten sie ein Lerntagebuch über berufsethisch relevante Situationen im Laufe des Praxissemesters führen.⁶²

Ein Portfolio dieser Art bietet im Vergleich zu standardisierten Fragebogen die Chance, die berufsethischen Haltungen und das diesbezügliche Reflexionsvermögen der Teilnehmer genauer abzubilden: Die Formulierung eines individuellen Texts beschränkt sich nicht auf die Auswahl von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, sondern erfordert eine eigene kognitive Leistung. Vorteilhaft im Vergleich zu Interviews ist es, dass die Teilnehmer nicht dem Druck unterliegen, unmittelbar ausgewogene Antworten liefern zu müssen. Stattdessen können sie über ihre Antworten gründlich nachdenken, sie ggf. während des Schreibprozesses verändern und Entscheidungen so detailliert, wie es ihnen notwendig erscheint, begründen. Da keine direkte Interaktion mit einem Interviewenden stattfindet und alle Teilnehmer einer identischen Instruktion ausgesetzt sind, können zudem Versuchsleitereffekte ausgeschlossen werden. Auch die Gefahr sozial erwünschter Antworten wird reduziert, da diese von den Teilnehmern deutlich schwieriger zu kreieren wären.

Derartige Portfolios bergen jedoch unter Umständen die Gefahr, dass sich die Teilnehmer nicht in der für eine sinnvolle Auswertung notwendigen Ausführlichkeit und Intensität auf die Problemstellungen einlassen bzw. diese nicht entsprechend dokumentieren, da das Führen eines Portfolios mit einer erheblichen, zeitaufwändigen Schreibtätigkeit verbunden ist (Schäfer, Blomberg, Stürmer, & Seidel, 2012). Um dieses Problem etwas abzuschwächen, füllten die Teilnehmer ihre Portfolios als digitale Online-Portfolios am Computer bei direktem Internetzugang aus, sodass die Eintragungen am Ende der jeweiligen Sitzung unmittelbar übertragen wurden. Es wurde davon ausgegangen, dass dieses Vorgehen für die 20- bis 30-jährigen Teilnehmer im Gegensatz zur manuellen Dokumentation der Reflexionen mit Stift und Papier eine enorme Arbeitserleichterung darstellen würde, zumal auch die Korrektur von bereits geschriebenen Texten deutlich einfacher erfolgen kann als beim Verfassen handschriftlicher Antworten.

⁶² Auf die Intention der Dilemma-Situationen und Tagebücher im Kontext dieser Studie wird detailliert in den nachfolgenden Teilkapiteln (Kapitel 4.2 und 4.3) eingegangen.

Ein weiterer Vorteil solcher digitalen Online-Portfolios besteht darin, dass sie auch für die Forscher mit einem weitaus geringeren Aufwand verbunden sind: Die produzierten Kurztex-te müssen nicht mehr transkribiert werden, sondern liegen bereits digital vor und die Auswertung kann mit entsprechender Computer-Software direkt am Material vorgenommen werden. Zudem können die Produkte teilstandardisierter Portfolios besser miteinander ver-glichen und kategorienbasiert ausgewertet werden.

Zu bedenken ist jedoch, dass Portfolios im pädagogischen Bereich in der Regel als Lern- und Diagnoseinstrumente eingesetzt werden (vgl. Gläser-Zikuda, Rohde & Schlomske, 2010; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Gläser-Zikuda, 2007a; Hascher & Sonntagbauer, 2013; Häcker & Lissmann, 2007; Koch-Priewe, 2013; Schäfer et al., 2012).

Dem Portfolio werden mehrere Funktionen zugeschrieben, von der Förderung indivi-duellen, selbstregulierten Lernens, der Gestaltung von Lernumwelten unter dem Per-spektivenwechsel vom Lehren zum Lernen bis hin zur alternativen Leistungs-beurteilung [...]. Charakteristika des Portfolio-Ansatzes sind die Dokumentation der Lernentwicklung eines Schülers, der daraus resultierenden Ergebnisse, deren Beurtei-lung und Bewertung sowie die Selbstreflexion der Lernprozesse und -ergebnisse [...]. (Gläser-Zikuda et al., 2010, S. 5 f.)

Gläser-Zikuda und Hascher (2007) unterscheiden in Anlehnung an US-amerikanische Ver-öffentlichungen fünf verschiedene Portfoliotypen: das Arbeitsportfolio, das Entwicklungs-portfolio, das Vorzeigepportfolio, das Beurteilungsportfolio und das Bewerbungsportfolio. Davon dient insbesondere das Arbeitsportfolio vornehmlich diagnostischen Zwecken mit einer Fokussierung auf der Analyse von Lernprozessen (S. 12 f.). Doch auch dieses Portfolio hat das Ziel der Beteiligung der Lernenden, indem es „als unterstützendes Instrument bei Beratungsgesprächen“ (S. 13) genutzt werden kann. Es gibt dagegen kaum Erfahrungen mit dem Einsatz von Portfolios als reine Forschungsinstrumente (ohne Interventionsabsichten) im Sinne von Zusammenstellungen von Erhebungsinstrumenten unterschiedlicher Art. Da in diesem Portfolio jedoch intensive Reflexionsanstrengungen der Studierenden angeregt wer-den, sind damit einhergehend eventuelle Lerneffekte nicht auszuschließen und müssen für das Design berücksichtigt werden.⁶³

4.2 Standardisierte Erhebung berufsethischer Haltungen mit Dilemma-Situationen

Um das Berufsethos in einer standardisierten Form zu erfassen, wurden die von Oser et al. (1991) konstruierten Dilemma-Situationen genutzt.⁶⁴ Sie bieten den Vorteil, dass die

⁶³ Zur ähnlichen Problematik im Zusammenhang mit Lerntagebüchern als Erhebungsinstrumente vgl. Kapitel 4.3.2.

⁶⁴ Zusätzlich wurde eine eigene Dilemma-Situation konstruiert, die den Rahmen dieser Studie je-doch sprengen würde und daher im Folgenden keine weitere Berücksichtigung findet.

Ergebnisse grundsätzlich auf die Erkenntnisse der Schweizer Studie bezogen werden können, wenngleich die unterschiedlichen Erhebungsmethoden und die verschiedenen Konstrukte, die den Auswertungen zugrunde liegen, keinen direkten Vergleich ermöglichen.

Oser et al. sind in ihren Veröffentlichungen ausführlich darauf eingegangen, wie die von ihnen definierten Verpflichtungsaspekte „Fürsorge“, „Gerechtigkeit“ und „Wahrhaftigkeit“ in diesen Dilemma-Situationen wirken und von den Interviewteilnehmern für eine Entscheidungsfindung ausbalanciert werden müssen. Eine zentrale Eigenschaft der Dilemma-Situationen ist es dabei, dass hier bewusst Leerstellen bzw. Interpretationsräume gelassen werden, um den realistischen dilemmatischen Gehalt zu verstärken (Oser, 1998, S. 40). In Abhängigkeit davon, wie Detailinformationen der jeweiligen Situation von den Teilnehmern wahrgenommen werden und wie das individuelle Ethos ausgerichtet ist, gibt es somit verschiedene Möglichkeiten, diese Situationen zu interpretieren und entsprechende Handlungsoptionen vorzuschlagen.

Im Folgenden werden zwei der im Online-Portfolio verwendeten Dilemma-Situationen detailliert vorgestellt und im Hinblick auf das oben entwickelte professionsspezifische Konstrukt eines Lehrerethos analysiert.⁶⁵ Dabei werden einige solcher Leerstellen ebenfalls besprochen und untersucht. Wie üblich bei hermeneutischen Analysen kann auch diese somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Wenngleich bei der Untersuchung versucht wird, möglichst viele verschiedene ethische Ansprüche zur Geltung zu bringen und sich nicht einseitig festzulegen, lässt es sich nicht vermeiden, dass die Darstellung durch subjektive ethische Vorstellungen beeinflusst ist und dadurch nicht sämtliche mögliche Perspektiven dargelegt werden.⁶⁶

4.2.1 Situation 1: »Pädagogische Note«⁶⁷

Lehrerin G. gibt in der 4. Klasse der Primarschule Mathematikunterricht. Jeweils in der vorletzten Klassenarbeit eines Halbjahres benotet sie nicht wie sonst aufgrund der

⁶⁵ Es wurden in der Studie alle drei von Oser konstruierten Dilemma-Situationen genutzt. Zudem wurde eine weitere Dilemma-Situation selbst konstruiert. Für die detaillierte methodologische Darstellung wurde die »Pädagogische Note« sowie der »Parallellehrer« ausgewählt, da diese auch bei der Auswertung des Portfolios zugrunde gelegt wurden. Für Informationen dazu, warum diese beiden Situationen ausgewählt wurden, siehe Kapitel 7.

⁶⁶ Da die Situationen im Kontext des Jenaer Praxissemesters verwendet wurden, werden bei der folgenden Analyse unabhängig vom schweizerischen Entstehungskontext der Situationen die thüringischen Gegebenheiten zugrunde gelegt. Dies betrifft insbesondere rechtliche Rahmenbedingungen in Form des Thüringer Schulgesetzes, der Thüringer Schulordnung und diverser Lehrpläne der verschiedenen Fächer. Abgesehen davon werden ausschließlich die Situationen selbst und das Konstrukt von Lehrerethos in den Blick genommen, wobei bewusst auf weiterführende bildungspolitische oder wissenschaftliche Spezialliteratur (etwa zum Beamten- und Schulrecht, zu den Fachdidaktiken der angesprochenen Fächer oder zu verschiedenen Teilgebieten der Pädagogik und Psychologie) verzichtet wird.

⁶⁷ Die Situation entstammt Oser (1998), S. 39. Der Text wurde der aktuellen deutschen Rechtschreibung angepasst und in zwei Absätze aufgespalten.

Punktzahl und des Klassendurchschnitts, sondern bewertet bei jedem Kind den Lernfortschritt gegenüber dem letzten Test. Sie hat diese „Pädagogische Note“ Schülern und Eltern erklärt und begründet, dabei zwar keine begeisternde Zustimmung, aber auch keine Ablehnung erfahren.

Es ist jetzt das dritte Mal, dass sie dieses Verfahren anwendet, und so hat z. B. Wolfgang L., der in Mathematik schlecht ist, in dieser Arbeit aber viel weniger Fehler als sonst gemacht hat, eine recht gute Note erhalten. Wolfgang erzählt dies erfreut seinem Banknachbarn Kurt. Der jedoch kann die Freude überhaupt nicht teilen. Er ist einer der besten in Mathematik, hat viel mehr richtig als Wolfgang, aber nur die gleiche Note bekommen. Er hat mit Wolfgang in letzter Zeit häufig Streit und nimmt nun die Mathematiknote zum Anlass, sich erbost bei den Eltern und Lehrerin G. über diese "Ungerechtigkeit" zu beschweren. Auch andere Schüler schließen sich dem an, und ein Vater ruft abends bei der Lehrerin in der gleichen Sache an.

Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“

Da die Bewertung von Schülerleistungen zu einer der grundlegenden staatlichen Aufgaben von Lehrern gehört, steht bei dieser Dilemma-Situation in Bezug auf den Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ die Art und Weise der Leistungsbewertung durch die pädagogische Note im Vordergrund. Die rechtlichen Grundlagen hierfür sind im Schulgesetz und in den entsprechenden Verordnungen und Lehrplänen geregelt. So bestimmt die Thüringer Schulordnung, dass sich die Gewichtung von Leistungsnachweisen „nach den Erfordernissen der jeweiligen Schulart, Klassenstufe und Kursart sowie der einzelnen Fächer“ (§ 58 (1), Satz 2) richtet, und verweist für weitere Bestimmungen auf die jeweiligen Lehrpläne.

In den „Leitgedanken zu den Lehrplänen der Grundschule“ wird die Leistungsbewertung als ein Teilbereich der Leistungseinschätzung definiert. Diese kann „nonverbal (mit Hilfe von Mimik und Gestik), verbal (als Worturteil) oder in Form einer Note erfolgen“ (TMBWK, 2010, S. 11). Sie dient der Ableitung individueller Fördermaßnahmen und kann sich sowohl auf die sachliche Norm als auch auf die individuelle Norm beziehen. Das Verhältnis beider Formen bestimmt der Lehrer selbstständig in pädagogischer Verantwortung. Die Leistungseinschätzung in Form einer Note wird in dem o. g. Papier als Leistungsbewertung bezeichnet. Hier „ist die Leistung des Einzelnen in Bezug zu Lehrplanzielen und Standards (sachliche Bezugsnorm) bestimmend“ (ebd.).⁶⁸

Aus diesen Formulierungen geht hervor, dass die Bewertungsform der pädagogischen Note, wie Lehrerin G. sie praktiziert, nach Thüringer Bestimmungen bei einer eher seltenen Durchführung (nur in der vorletzten Klassenarbeit eines Halbjahres)⁶⁹ „im Verlauf des Lernprozes-

⁶⁸ Die soziale Bezugsnorm, die bei Lehrerin G. in der sonstigen Bewertung offenbar auch angewendet wird („benotet sie nicht wie sonst aufgrund [...] des Klassendurchschnitts“), wird in den Leitgedanken nicht aufgeführt.

⁶⁹ Hierbei ist kritisch zu hinterfragen, wie viele Klassenarbeiten Lehrerin G. überhaupt pro Halbjahr schreibt. Sollte sie – wie sonst üblich – nur zwei Klassenarbeiten in jedem Halbjahr schreiben, würde die jeweils vorletzte Klassenarbeit, die für die pädagogische Note herangezogen wird, gleich-

ses eines Schülers“ (ebd.) durchaus legitim ist. Jedoch legen die „Leitgedanken zu den Lehrplänen“ nahe, für die individuelle Bezugsnorm eher verbale oder nonverbale Einschätzungsformen zu wählen, was gegen die Beibehaltung der pädagogischen Note spräche.

In jedem Fall hat die Leistungseinschätzung „stets auf der Basis transparenter Kriterien“ (ebd.) zu erfolgen. Dies ist in der beschriebenen Situation gegeben, da Lehrerin G. die Notengebung „Schülern und Eltern erklärt und begründet“ hat.⁷⁰ In der Situation wird allerdings nicht genauer geschildert, wie die Leistungsverbesserung genau gemessen wird, und nach welchen Maßstäben eine Leistungsverbesserung (oder -verschlechterung) in die Notenfestsetzung eingeht.

Auch die Frage der Gerechtigkeit ist in diesem Zusammenhang zu behandeln. Dabei gibt es in der vorliegenden Situation zwei verschiedene Zugangsweisen zu dieser Frage. Sieht man Gerechtigkeit als objektive Gleichbehandlung aller Kinder, so ist bei der Bewertung der Bezugspunkt entscheidend. Wenn man dabei die absolute Leistung als ausschlaggebendes Kriterium für die Bewertung von Schülern zugrunde legt, wird man die pädagogische Note ungerecht finden, da zwei Kinder bei gleicher Leistung unterschiedliche Noten erhalten können bzw. – wie im Fall von Kurt und Wolfgang – unterschiedliche Leistungen zeigen, aber die gleiche Note erhalten. Nimmt man jedoch nicht die absolute Leistung, sondern die *Leistungsbereitschaft* und *-veränderung* als Kriterium, so ist die pädagogische Note ein Ansatz, alle Kinder gleich zu behandeln, indem alle gleichermaßen entsprechend ihrer individuellen Verbesserung bewertet werden.

Beide Deutungsmöglichkeiten spielen auch eine Rolle, wenn man die Perspektive der Schüler einnimmt. Da in der Schule üblicherweise nach Sachnorm oder nach Sozialnorm bewertet wird, empfinden Schüler (vor allem, wenn sie selbst davon profitieren) diese zumeist auch als gerechte Norm. Insbesondere bei leistungsschwächeren Schüler jedoch, die immer wieder die Erfahrung machen, dass ihre Versuche, die geforderte Leistung zu erbringen, scheitern und nicht honoriert werden, kann diese Einschätzung kippen. Die pädagogische Note kann somit diesen Aspekt des Gerechtigkeitsempfindens dieser Schüler auffangen.

zeitig die erste Klassenarbeit sein und schon verhältnismäßig früh nach Halbjahresbeginn geschrieben werden. Dies wiederum würde die Tauglichkeit zur Messung eines Leistungszuwachses infrage stellen.

⁷⁰ Die Transparenz der Notengebung kann – je nach Schwerpunktsetzung – sowohl im Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ als auch in den Bereichen „Schule“ und „Schüler“ verortet werden. Im Bereich „Gesellschaft/Staat“ liegt der Schwerpunkt bei der Offenlegung der Kriterien generell, unabhängig davon, wem gegenüber dies geschieht. Im Bereich „Schule“ spielt Transparenz eine Rolle, wenn vordergründig die Kommunikation im Kollegium oder die Verständigung mit den Eltern thematisiert wird. Der Verantwortungsbereich „Schüler“ ist dann angesprochen, wenn die Notengebung den Schülern offengelegt wird, um mit ihnen über eigene Potenziale oder Entwicklungsziele zu sprechen. Sie wird dann als erzieherische oder entwicklungsfördernde Maßnahme verstanden.

Zusätzlich ist bei dieser Situation von Bedeutung, dass die Schüler am Ende der vierten Klasse stehen und nun Übertrittsentscheidungen in die weiterführenden Schulen getroffen werden müssen. Insofern erhält die Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu diesem Zeitpunkt im Vergleich zu den Jahren zuvor noch ein besonderes Gewicht, weil mit der Notengebung auf den Zeugnissen der vierten Klasse auch weitergehende Selektionsentscheidungen getroffen werden. Hier ist zudem bedeutsam, dass die „Leitgedanken zu den Lehrplänen“ bei der Leistungsbewertung durch Noten die Sachnorm als bestimmend ansetzen und hier insbesondere auch auf den Bezug zu den Nationalen Bildungsstandards für die Primarstufe hinweisen (vgl. S. 12).

Im Kontext der Bezugsnorm steht auch der schulische Auftrag, die Schüler bestmöglich auf das Bestehen in der gegebenen Gesellschaft vorzubereiten. In der Arbeitswelt werden durchaus verschiedene Normen angewendet: So zählen bei Einstellungen in erster Linie absolute fachliche Kompetenzen, nachgewiesen durch Zeugnisse, Zertifikate etc., wobei die Sachnorm zugrunde gelegt wird. In vielen Branchen wird darüber hinaus jedoch gerade im Zusammenhang mit Beförderungen durchaus auch die wahrgenommene Leistungsbereitschaft und -steigerung zugrunde gelegt, was der Anwendung der Individualnorm entspricht.

Verantwortungsbereich „Schule“

Der Verantwortungsbereich „Schule“ bezieht sich in erster Linie auf die Kommunikation und Kooperation mit den innerschulischen Akteuren und Personengruppen aus dem direkten Schulumfeld. In der Situation der »Pädagogischen Note« sind dies die betroffene Klasse und die Eltern der Schüler, das Kollegium und die Schulleitung sowie weiterführende Schulen. Zudem sind in diesem Verantwortungsbereich eventuelle schulische Besonderheiten, etwa schulinterne Regelungen bezüglich der Notengebung, zu berücksichtigen.

Der betroffenen Klasse und den Eltern hat Lehrerin G. laut Situationsbeschreibung das Verfahren der pädagogischen Note „erklärt und begründet“. Dass nun ein Vater bei der Lehrerin anruft, deutet allerdings darauf hin, dass in der Elternschaft trotzdem noch Klärungsbedarf besteht. Dieser ergibt sich möglicherweise auch aus der speziellen Konstellation, welche die Eltern ursprünglich vielleicht nicht antizipiert haben: Ein leistungsschwächerer Schüler erhält bei mehr Fehlern eine ebenso gute Note wie ein leistungsstärkerer Schüler mit weniger Fehlern.

Es ist denkbar, dass der Unmut der Eltern auch daher rührt, dass die Erklärungen der Lehrerin bereits länger zurückliegen. Die Situationsbeschreibung lässt offen, wie die Formulierung „Es ist jetzt das dritte Mal, dass sie dieses Verfahren anwendet“ zu verstehen ist. Es könnte sein, dass die Lehrerin die pädagogische Note bereits zum dritten Mal in dieser Klasse ver-

geben hat. Dies würde bedeuten, dass die erste Anwendung der pädagogischen Note bereits anderthalb Jahre zurückliegt. Dann wäre es wahrscheinlich, dass den Eltern das genaue Prozedere der pädagogischen Note nicht mehr präsent ist und die Irritationen daher rühren.

Andererseits könnte die Textstelle aber auch so verstanden werden, dass die Lehrerin die pädagogische Note bereits zum dritten Mal in anderen Klassen erprobt hat. In diesem Fall hätte sie die Unsicherheiten der Eltern aufgrund ihrer früheren Erfahrungen bereits antizipieren können und bereits im Vorfeld darauf hinweisen können, dass ein Schüler mit schlechteren absoluten Leistungen unter bestimmten Umständen keine schlechtere Note erhält als ein Schüler mit besseren Leistungen.

In jedem Fall besteht dieses Konfliktpotenzial bei Eltern und Schülern. Je nachdem, ob sich andeutet, dass dies ein Phänomen einzelner Eltern oder der Elternmehrheit ist, kann dieses Informationsdefizit entweder in Einzelgesprächen oder auf einer der nächsten Elternversammlungen ausgeglichen werden.⁷¹

Die Situationsbeschreibung lässt ebenfalls offen, auf welcher schulischen Grundlage Lehrerin G. dieses Benotungsverfahren eingeführt hat. So ist es möglich, dass im Kollegium oder im Fachbereich bestimmte Regelungen, Absprachen oder Empfehlungen für die Vergabe von Noten oder die Rückmeldung von individuellen Leistungsentwicklungen bestehen, die auch für Lehrerin G. gelten. Durch derartige Regelungen soll die Vergleichbarkeit von Noten innerhalb der Schule gewährleistet bleiben. Denkbar ist auch, dass konkrete Formen der Leistungseinschätzung in Bezug auf die individuelle Norm und ihre Gewichtung in der Gesamtnote schulintern festgelegt wurden, dass dies sogar möglicherweise als Teil der Schulentwicklung vorgesehen ist. Insofern kann auch die Verständigung innerhalb der Schule mit den Kollegen oder der Schulleitung in dieser Situation sinnvoll sein: Gibt es schulinterne Regelungen, kann sie sich hier rückversichern, ggf. die Schulleitung über die Situation informieren und um Unterstützung bitten. Darüber hinaus kann sie sich mit den Kollegen austauschen und ihre Meinung zum Umgang mit den Unstimmigkeiten einholen.

Als ein dritter Aspekt ist zu bedenken, dass die Schüler in der vierten Klasse sind und somit vor dem Übertritt in die Sekundarschule stehen. Je nachdem, welche Gewichtung die pädagogische Note in der Zeugnisnote erhält, könnten Lehrer an nachfolgenden Schulen von den tatsächlichen Leistungen der Schüler irritiert sein, da sie den Vergleich zu Schülern ziehen, die nur nach Sachnorm benotet wurden – zumal die individuelle Leistungseinschätzung in Notenform weder rechtlich empfohlen wird, noch zur gängigen schulischen Praxis gehört.

⁷¹ Zu dieser Interpretation der Reaktion einiger Eltern auf das Resultat der Klassenarbeitsbewertung sind alternative Deutungen möglich, etwa dass sich der Vater als Anwalt seines Kindes versteht und nun dagegen einschreitet, weil er erkennt, dass sein Sohn vom eingeführten System nicht profitiert.

Verantwortungsbereich „Fach“

Unabhängig von der Frage der Benotung der Schülerleistungen ist es in dieser Situation aus fachlicher Sicht relevant, dass Lehrerin G. mithilfe der pädagogischen Note anstrebt, den Lernstand und die Lernentwicklung der Schüler einzuschätzen. Die Ergebnisse dieser Einschätzungen werden den Schülern rückgemeldet und können daraufhin für die individuelle Lernbegleitung der Schüler genutzt werden. Die Bewertungen der Arbeit spiegeln den Schülern dann ihre Unterrichtserträge wider und können dadurch Anreize setzen, sich im folgenden Unterricht entsprechend (weiter) zu bemühen. Fraglich ist dabei jedoch, inwieweit die Bewertung mit einer Note tatsächlich geeignet ist, Schülern der Grundschule die eigene Lernentwicklung offenzulegen, oder ob nicht verbale Einschätzungen oder Kriterienraster möglicherweise zielführender wären.

Aus fachdidaktischer Perspektive kann man es als geboten ansehen, dass in die Note ausschließlich die tatsächlichen mathematischen Leistungen einfließen sollten. Dadurch erhält der Lehrer einen Überblick über den absoluten Lernstand der gesamten Klasse und kann darauf aufbauend den weiteren Unterricht planen. Es kann allerdings auch sinnvoll sein, die Leistungsbereitschaft und individuellen Lernerfolge in die Bewertung einzubeziehen. Durch das Korrigieren von Arbeiten mit Bezug auf individuelle Lernentwicklungen kann Lehrerin G. ihre eigene Wahrnehmung dieser Entwicklungen schärfen und im Unterricht darauf unter Umständen gezielter eingehen.

Ein weiterer Aspekt hat damit zu tun, dass die Lehrerin als Vertreterin des Faches Mathematik den Schülern Freude am Fach vermitteln soll. Wenn bereits Grundschüler sehr häufig schlechte Noten in einem Schulfach erhalten, können sich Versagensgefühle einstellen bzw. das Gefühl, dass dieses Fach denjenigen Schülern eben nicht liege. Die pädagogische Note kann als ein Instrument angesehen werden, der Resignation dieser Schüler dem Fach gegenüber vorzubeugen. Auf der anderen Seite ist einzuwenden, dass die Schüler, die nach Sachnorm bewertet gute Noten erhalten, die pädagogische Note möglicherweise als Bestrafung empfinden und ihre Freude am Fach dadurch reduziert werden könnte.

Verantwortungsbereich „Schüler“

Bereits die Bezeichnung »Pädagogische Note« macht deutlich, dass die Ebene der Schüler in dieser Situation stark angesprochen wird. Dieses Verfahren dient nicht der Rückmeldung der Leistungsstände in Relation zu den Anforderungen im Lehrplan, sondern es wird von der Lehrerin eingesetzt, um den Schülern ihre individuellen Leistungsentwicklungen widerzuspiegeln, die diese durch Anstrengungsbereitschaft und Übung hervorgebracht haben. Insbesondere Schüler, die wiederholt die Erfahrung machen, den oftmals als Maximalstandards

gesetzten Leistungsanforderungen nicht gerecht werden zu können, sollen dadurch erkennen, dass sie durch Anstrengung dennoch Erfolge erzielen können. Auf der anderen Seite soll Schülern, denen das Lernen leichter fällt, vor Augen geführt werden, dass sie ein hohes Leistungsniveau nur durch kontinuierliches Lernen aufrecht erhalten können, und sie sollen dazu animiert werden, dass auch sie sich weiterentwickeln. Somit sind die Noten unabhängig vom Leistungsniveau der jeweiligen Schüler durchaus als Belohnungssystem für Strebsamkeit zu verstehen. Durch den Bezug auf die Leistung der einzelnen Schüler wird der Vergleich zur Sozialnorm oder zur Sachnorm zweitrangig, was alle Schüler motivieren soll, ihre Kompetenzen permanent auszubauen.

Zu beachten ist dabei jedoch, dass dieses Verfahren Schülern in der Regel nicht geläufig ist. Aus der Situationsbeschreibung geht nicht hervor, dass die pädagogische Note auch in anderen Fächern angewendet wird. Es ist daher anzunehmen, dass Lehrerin G. möglicherweise die einzige Lehrperson an der Schule ist, die auf diese Art und Weise bewertet. Die Schüler sind somit – ähnlich den Eltern – die Sachnorm oder die Sozialnorm gewöhnt, sodass insbesondere leistungsstarke Schüler wie Kurt eine nun vergleichsweise schlechtere Note als Bestrafung empfinden.

In der Situationsbeschreibung wird ein weiterer pädagogischer Aspekt deutlich, nämlich dass „[Kurt] mit Wolfgang in letzter Zeit häufig Streit [hat und] nun die Mathematiknote zum Anlass [nimmt]“, diesen Streit auf eine andere Ebene zu verlagern. Dies spricht gruppendynamische Prozesse innerhalb der Klasse an, die auch durch die Formen der Leistungseinschätzung und -bewertung beeinflusst werden (können). In der Auseinandersetzung mit der Situation sind diese Prozesse zu beachten und können in einem Gespräch mit Kurt beispielsweise auch angebracht werden, sie sollten aber nicht miteinander vermischt werden.

In Bezug auf die Funktion der Lehrerin, gemeinsames Lernen in der Klasse zu organisieren, spielen auch die Verlässlichkeit und Konsequenz in ihrem Lehrerverhalten eine Rolle. Diese dienen dazu, den Schülern Stabilität zu vermitteln, Vertrauen zu bilden und Transparenz zu schaffen. Wenn Lehrerin G. daher die Zensuren der Schüler in irgendeiner Art verändert, sollte sie darauf achten, dass sie diese Entscheidung und die hierfür ausschlaggebenden Gründe den Schülern auch nachvollziehbar verdeutlicht.

Wichtig ist im Zusammenhang mit pädagogischen Gesichtspunkten die Kommunikation mit den Schülern. Dabei stehen zwei Fragen im Vordergrund: Kann die Lehrerin aufgrund der Art und Weise, wie sie den Schülern die Funktion der pädagogischen Note im Vorfeld erklärt hat, davon ausgehen, dass die Schüler die Funktionsweise wirklich verstanden haben? Und wie geht sie nun auf die Probleme der Schüler mit den Ergebnissen ein?

Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“

In der Situationsbeschreibung wird geschildert, dass der „Vater abends bei der Lehrerin“ anruft. Auch wenn es durchaus legitim ist, dass der Vater sein Anliegen der Lehrerin vortragen will, stellen sowohl der Zeitpunkt als auch der Anruf zu Hause und die Telefonform an sich hier für Lehrerin G. eine unzulässige Grenzüberschreitung dar. Zwar haben Lehrer keine klar festgelegten Arbeitszeiten (vgl. Rothland & Terhart, 2007; Dorsemagen et al., 2007), doch steht ihnen ein privater Raum für Freizeit und Familie zu. In diesen Raum dringt der Vater durch seinen abendlichen Anruf ein und der Lehrerin sollte es gestattet sein, diesen geschützten Raum ggf. zu bewahren. Zudem ist es nicht in jedem Fall ratsam, die Problematik sofort am Telefon zu besprechen, etwa weil Lehrerin G. in diesem Moment nicht auf ein solches Gespräch vorbereitet ist. Diesen Einwänden kann Rechnung getragen werden, wenn die Besprechung vertagt würde – entweder auf einen gemeinsamen, zeitnahen Termin (z. B. in einer Elternsprechstunde) oder als Angebot, auf der nächsten Elternversammlung Rede und Antwort zu stehen.

Neben diesem Aspekt bezieht sich die Verantwortung gegenüber sich selbst auch darauf, dem eigenen Gewissen verpflichtet zu sein. Es ist wahrscheinlich, dass Lehrerin G. diese pädagogische Note eher aus eigener (pädagogischer) Überzeugung denn aufgrund schulinterner Festlegungen eingeführt hat. Zudem hat sie das Verfahren nun bereits zum dritten Mal angewendet, was nahe legt, dass sie bisher keine signifikanten negativen Erfahrungen damit gemacht hat oder sie bisher erfolgreich bewältigen konnte. Die oben benannten Schwierigkeiten sollte Lehrerin G. bei der Einführung des Verfahrens antizipiert haben und nun darauf reagieren können, ohne ihrem eigenen Gewissen zuwider zu handeln.

Dennoch ist es naheliegend, dass sich Lehrerin G. nun, da sie auf Widerstand von Schülern und Eltern stößt, noch einmal mit dem Konzept der pädagogischen Note selbst auseinandersetzt, insbesondere wenn sie diesen Widerstand im Vorfeld nicht antizipiert haben sollte. Nicht nur in Vorbereitung auf ein Gespräch mit den Eltern und/oder den Schülern, sondern auch zur eigenen Legitimation ihres Vorgehens wäre es angeraten, das Für und Wider der pädagogischen Note abzuwägen und sich über den eigenen Standpunkt ganz im Klaren zu sein.

Bereits auf der Ebene „Schüler“ wurde der Aspekt der Konsequenz im Verhalten der Lehrerin angesprochen. Auf der Ebene „Professionelles Selbst“ kommt sie ebenfalls zum Tragen: Die Lehrerin könnte auch die konsequente Beibehaltung der pädagogischen Note erwägen, um ihre Autorität den Eltern und Schülern gegenüber zu wahren. Insbesondere, wenn sie im Unterricht bereits mit Disziplin- und Autoritätsproblemen zu kämpfen haben sollte (und hier womöglich nicht nur die Schüler, sondern auch die Eltern als uneinsichtigen Gegenpart

wahrnimmt), kann es ihr Sicherheit geben, ihre eigene Überzeugung offensiv zu vertreten. Dies ist auch im Hinblick auf erwartbare Folgeaktionen der Schüler und/oder Eltern bezüglich anderer pädagogischer Maßnahmen zu sehen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich für die Situation »Pädagogische Note« auf den jeweiligen Verantwortungsebenen folgende Aspekte benennen:

Gesellschaft/Staat	Bezugsnormorientierung
	Bewertungskriterien/Bewertungsmaßstab
	Transparenz der Notengebung
	Notengerechtigkeit
	Laufbahnentscheidungen
	Normen der Arbeitswelt
Schule	Zusammenarbeit mit Eltern und Klasse
	Verständigung im Kollegium
	Absicherung/Unterstützung durch Schulleitung
	schulinterne Regelungen
	Notengebung bei weiterführenden Schulen
Fach	individuelle fachliche Lernbegleitung
	absolute Lernstandserhebung für Reihenplanung
	Messung fachlicher Anstrengungsbereitschaft
	Wahrnehmungsschärfung durch Individualnorm
	Freude an der Mathematik
Schüler	Lern- und Verhaltenssteuerung
	allgemeine Lernbegleitung
	gefühlte Bestrafung für Leistungskonstanz
	gruppendynamische Prozesse
	Kommunikation mit Schülern
	konsequente Klassenführung
Professionelles Selbst	Wahrung des privaten Raums
	Vorbereitungszeit für Gespräch
	Wahrhaftigkeit
	Reflexion über Bewertungskonzept
	Autorität gegenüber Schülern
	erwartbare (Langzeit-)Folgen

Tabelle 1: Aspekte der Verantwortungsübernahme in der Dilemma-Situation »Pädagogische Note«

4.2.2 Situation 2: »Parallellehrer«⁷²

Lehrer O. ist bei seiner Klasse sehr beliebt. Ein großes Problem belastet allerdings Herrn O. und seine Klasse: Der Kollege, der in der Klasse von Lehrer O. Mathematik gibt, kommt mit den Schülern überhaupt nicht zurecht. Besonders nach der Doppelstunde Mathematik am Freitagmorgen muss Lehrer O. immer auf eine ziemlich aufgeregte und sogar verstörte Schülerschar eingestellt sein. Der Mathematikkollege versucht sich mit recht autoritären Mitteln durchzusetzen, was aber vor allem zu einem Teufelskreis an Konflikten führt. Ganz vorsichtig vorgebrachte Vermittlungs-

⁷² Die Situation entstammt Oser (1998), S. 40. Der Text wurde der aktuellen deutschen Rechtschreibung angepasst und in zwei Absätze aufgespalten.

versuche von Lehrer O. hat der Mathematiklehrer bisher schroff abgelehnt: "Ich werde mir schon Respekt verschaffen."

An diesem Freitag will Lehrer O. nach der großen Pause einen Geographietest in seiner Klasse schreiben. Gleich zu Beginn der Pause kommt jedoch der Klassensprecher in heller Aufregung zu ihm: Der Mathematiklehrer hatte in der letzten Stunde einem Schüler eine Ohrfeige verpasst. Der Junge war daraufhin aus dem Unterricht nach Hause gelaufen. Die Klasse ist empört, will in der Geographiestunde über Maßnahmen mit Lehrer O. reden und auf keinen Fall den angesetzten Test schreiben.

Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“

In dieser Situation ist ein Schüler noch während des vorhergehenden Unterrichts des Kollegen weggelaufen, wovon Lehrer O. nun Kenntnis erhält. Wie auch der Mathematikkollege hat Lehrer O. dem Schüler und der Klasse gegenüber eine Fürsorge- und Aufsichtspflicht:

Der Lehrer nimmt die Fürsorge- und Aufsichtspflicht der Schule, einschließlich der Sicherheitserziehung und Unfallverhütung, wahr. (ThürSchulO, § 29 (2) Satz 1, vgl. auch § 48)

Die Aufsichtspflicht von Lehrer O. seiner Klasse gegenüber beginnt erst nach der großen Pause. Lehrer O. hat also die Möglichkeit, in der Pause zu handeln, beispielsweise in Erfahrung zu bringen, ob der Schüler tatsächlich heil zuhause angekommen ist, sowie die Schulleitung (über das Sekretariat) und die Eltern zu informieren (bzw. informieren zu lassen).

Darüber hinaus hat Lehrer O. Kenntnis von der Ohrfeige seines Kollegen: Diese ist als „[k]örperliche Züchtigung [...] verboten“ (ThürSchulG, § 51 (5) Satz 2) und widerspricht zudem den moralischen Grundwerten, die in der Schule vermittelt werden sollen (ThürSchulG, § 2 (1)).

In Bezug auf die Frage, ob Lehrer O. den Test schreiben lassen kann, ist zu erwägen, inwieweit die Funktion des Tests, den Leistungsstand der Schüler nachzuweisen, in der gegebenen Situation noch erfüllt werden kann (vgl. ThürSchulG, § 48 (1); ThürSchulO, § 58 (1); TMBWK, 2011, S. 13). Hier spielt insbesondere eine Rolle, dass sich die Schüler in einem emotional aufgewühlten Zustand befinden könnten, in dem es ihnen nicht möglich ist, ihre tatsächlichen Kompetenzen im Test zu zeigen. Zu bedenken ist zudem, dass der nach Hause gelaufene Schüler beim Test fehlen würde, sodass der Lehrer ihm unter der Prämisse der Gleichbehandlung aller Schüler eine angemessene Alternative zum Zeigen seines Leistungsstandes ermöglichen müsste.⁷³

Des Weiteren ist bedeutsam, dass sich der Klassensprecher an Lehrer O. wendet und um die Verschiebung des Tests bittet. Das Thüringer Schulgesetz (vgl. ThürSchulG, § 28) sowie die Thüringer Schulordnung sprechen dem Klassensprecher besondere Mitwirkungsrechte zu:

⁷³ Dieser Auffassung wäre jedoch zu widersprechen, wenn das Fehlen des Schülers als unerlaubtes Fernbleiben vom Unterricht gewertet würde (siehe unten).

Spätestens ab der Klassenstufe 3 der Grundschule und der Gemeinschaftsschule wählen die Schüler einer Klasse zur Einübung demokratischer Verhaltensweisen einen Klassensprecher, der dazu ermutigt werden soll, die schulischen und sozialen Interessen seiner Mitschüler innerhalb der Schule wahrzunehmen und bei der Lösung von Konflikten im Rahmen seiner Möglichkeiten mitzuwirken. (ThürSchulO, § 8)

In den weiterführenden Schulen haben Klassensprecher Anhörungs-, Vorschlags-, Vermittlungs- und Beschwerderecht (vgl. ThürSchulO, § 9 (1))⁷⁴, sodass die Bitte dadurch, dass sie vom Klassensprecher geäußert wird, besonderes Gewicht erhält.

In dieser Situation sind weiterhin die grundlegenden Rechte aller Betroffenen zu berücksichtigen: Es gilt das Recht auf körperliche Unversehrtheit für den geschlagenen Schüler (GG, Art. 2 Abs. 2), es gilt nun aber auch das Recht auf ein faires Verfahren (vgl. z. B. Europäische Menschenrechtskonvention, Art. 6) bzw. auf Anhörung für den Mathematiklehrer. Mit diesen Rechten gehen aber auch Pflichten einher, etwa die Schulpflicht für den Jungen, welche er durch sein eigenmächtiges unerlaubtes Entfernen vom Unterricht und gar vom Schulgelände verletzt (vgl. ThürSchulG, § 23 (1)), und – wie oben bereits angesprochen – die Gewaltfreiheit, Fürsorge- und Aufsichtspflicht des Mathematiklehrers.

Es ist zu erwarten, dass einem solchen Vorfall Konsequenzen oder Maßnahmen folgen werden, wobei zu hinterfragen wäre, wer solche Maßnahmen erlassen kann und inwieweit sich der Lehrer und die Klasse zu dieser Thematik verhalten sollten. Generell besteht die Problematik, dass Lehrer O. nicht unmittelbar an der Situation beteiligt ist, die Fakten nur einseitig kennt und daher zunächst der Neutralität verpflichtet ist.⁷⁵

Verantwortungsbereich „Schule“

In Bezug auf die Kommunikation mit den schulischen Akteuren findet sich Lehrer O. in einem Konflikt wieder, der primär zwischen seinen Schülern und dem Mathematikkollegen besteht. In der Situationsbeschreibung wird benannt, dass Lehrer O., der selbst Klassenlehrer und damit „Ansprechpartner der Schüler seiner Klasse [...] in schulischen Angelegenheiten“ (ThürSchulO, § 29 (5) 1.) ist, offenbar schon mehrfach versucht hat, zwischen der Klasse und dem Kollegen zu vermitteln, was dieser jedoch abgelehnt hat.

Stellt sich heraus, dass sich die Situation wie vom Klassensprecher geschildert darstellt, hat der Mathematiklehrer nun durch die Ohrfeige eine Grenze überschritten und „vorsichtig vorgebrachte Vermittlungsversuche“ reichen nicht mehr aus. Dies wirft die Frage auf, wie nun die Schulleitung einbezogen werden muss. Abgesehen vom direkten Gang zur Direktion

⁷⁴ Der Aspekt, dass zunächst der Klassensprecher das Anliegen der Klasse vorträgt, ist auch bezüglich der Systemebene Schule von Bedeutung, da er hier explizit als Sprachrohr der Schülerschaft fungiert.

⁷⁵ Zur grundsätzlichen Möglichkeit, dass der Klassensprecher den Vorfall erfunden oder übertrieben dargestellt haben könnte, vgl. Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“.

könnte Lehrer O. zunächst wie oben beschrieben den Kollegen in einem Vier-Augen-Gespräch mit der Situation konfrontieren, unter anderem auch, um seine Sichtweise zu erfragen. In einem solchen Gespräch könnte er auch versuchen, den Mathematiklehrer zu einer Selbstanzeige bei der Schulleitung zu bewegen.

In jedem Fall hat die Situation Auswirkungen auf das Verhältnis von Lehrer O. und dem Mathematikkollegen und – je nach Schulklima – auch auf den Umgang mit anderen Kollegen. Zu bedenken ist an dieser Stelle, wie „öffentlich“ die Situation im Kollegium gemacht werden sollte und inwieweit sich Lehrer O. mit anderen Kollegen zu dem Vorfall beraten sollte. Unter Umständen könnte es hilfreich sein, einen Mediator oder eine andere Vertrauensperson aus dem Kollegium hinzuzuziehen und sich somit Hilfe im Umgang mit dem Kollegen zu holen.⁷⁶

Auch der Umgang mit den Eltern des Schülers ist abzuwägen: Wann und durch wen sollten sie informiert werden? Welche Konsequenzen sind mit ihnen zu erörtern? Es ist denkbar, dass sich sogar die Eltern selbst, die möglicherweise durch den Schüler bereits informiert wurden, an die Schule oder an Lehrer O. direkt wenden und ihn (in seiner Funktion als Klassenlehrer) mit der Situation konfrontieren und ggf. Maßnahmen fordern. Hierauf sollte Lehrer O. vorbereitet sein und sich ebenfalls ggf. mit der Schulleitung absprechen.

Insgesamt ist in dieser Situation sorgsam zu erwägen, welche Einmischungsrechte und -pflichten Lehrer O. hier hat und an welchen Stellen es eventuell sinnvoller sein könnte, sich nicht selbst einzubringen, sondern den Schüler, den Klassensprecher, die Klasse oder den Mathematiklehrer selbst zu Aktionen aufzurufen – ohne sich dabei aus notwendiger Verantwortungsübernahme zu stehlen.

Verantwortungsbereich „Fach“

Laut Situationsbeschreibung muss Lehrer O. am Freitagmorgen aufgrund der Differenzen zwischen Klasse und dem vorher unterrichtenden Mathematiklehrer „immer auf eine ziemlich aufgeregte und sogar verstörte Schülerschar eingestellt sein“. Es stellt sich somit die Frage, warum Lehrer O. den Test überhaupt für den Freitagmorgen angesetzt hat. Bei einer solchen grundsätzlichen Ausgangslage kann er nicht davon ausgehen, dass die Schülerarbeiten tatsächlich ihrem Leistungsstand entsprechen und die Reliabilität des Tests wäre in Frage gestellt. Umso mehr gilt das in dieser Situation, da zumindest einige der Schüler nun in besonderem Maße aufgewühlt zu sein scheinen.

⁷⁶ An dieser Stelle ist darüber hinaus kritisch zu hinterfragen, warum Lehrer O. nicht bereits Hilfe in Bezug auf das kollegiale Verhältnis zwischen sich und dem Mathematiklehrer geholt hat.

Da Geographie jedoch ein Schulfach ist, das von vornherein mit wenigen Stunden in der Woche unterrichtet wird, ist es auch möglich, dass Lehrer O. unter Umständen bei der Festlegung des Termins für den Test keine Alternative hatte. Darüber hinaus kann es auch sein, dass Lehrer O. den Termin für den Test aus unterrichtsökonomischen Gründen gesetzt hat, um in seinem Plan voranzukommen. Insbesondere, da Geographie ein „kleines“ Unterrichtsfach ist, kommt es oft auf jede einzelne Unterrichtsstunde an, um die curricularen Vorgaben erfüllen zu können. Das Verschieben des Tests und Besprechen der Situation brächte diesen Plan durcheinander, sodass selbstgesteckte oder per Lehrplan vorgegebene Ziele im Geographieunterricht nicht erfüllt werden können.

Verantwortungsbereich „Schüler“

Laut Situationsbeschreibung kommt der Klassensprecher „in heller Aufregung“ zu dem Klassenlehrer O. und beschreibt, dass die Klasse „empört“ ist und „auf keinen Fall den angesetzten Test schreiben“ will. Die Schüler fühlen sich von dem Mathematikkollegen falsch behandelt und sind verstört. Aus ihrer Sicht ist es auch verständlich, dass sie nun sofort über den Vorfall und weitere Maßnahmen reden möchten. Daher ist es für Lehrer O. ratsam, diese Gefühle ernst zu nehmen, sie aufzufangen und die Schüler anzuhören. Dennoch ist es wahrscheinlich weder im Interesse der Schüler noch von Lehrer O., in dieser Stunde tatsächlich weitere Maßnahmen in aller Breite zu diskutieren, eben weil die Schüler so aufgewühlt sind und weil Lehrer O. nur eine Sicht kennt. Es besteht die Gefahr, dass sich die Schüler dabei gegenseitig befeuern, sodass Lehrer O. abwägen muss, inwieweit er eine sachliche Auseinandersetzung gewährleisten kann.

Allerdings kann Lehrer O. die Schüler darüber informieren, welche Möglichkeiten sie haben, sich gegen ungerechtfertigtes Verhalten von Lehrern selbst zu wehren (z. B. Beschwerde bei der Schulleitung etc.). Er kann darüber hinaus gemeinsam mit den Schülern besprechen, inwieweit eine Diskussion über mögliche Konsequenzen an einen anderen Ort und eine andere Zeit vertagt werden sollte und ob weitere Beteiligte (der weggelaufene Junge, der Kollege, die Schulleitung, Mediatoren o. Ä.) hier einzubeziehen sind. Möglich wäre es auch – insbesondere wenn die Schüler so aufgebracht sind, dass Lehrer O. dies als einen akuten Vorfall einstuft – den Schulleiter sofort zu dem Gespräch hinzuzuholen.

Zu bedenken ist dabei, dass Lehrer O. Klassenlehrer dieser Klasse ist und zu ihnen ein besonders gutes und vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut hat. Die Schüler erwarten eine Reaktion von Lehrer O. (in ihrem Sinne), was die Bedeutung von pädagogischer Sensibilität noch erhöht. Zudem ist er ihnen ein Vorbild und sollte gemäß seinem Bildungsauftrag die Rechte der Schüler hier ernst nehmen und ihnen mit Offenheit und Verständnis begegnen.

Letztendlich muss der Lehrer entscheiden, wie der Unterricht weitergeführt werden soll, ob der Test zu schreiben ist und wie er mit der Klasse sinnvoll die Stunde verbringt. Den tatsächlichen Ernst der Lage für die Klasse kann der Lehrer erst im unmittelbaren Kontakt mit der Klasse ergründen und somit auch nur kurzfristig entscheiden, ob das Schreiben eines Tests in dieser Situation möglich ist.

Neben dem Umgang mit der Klasse ist auch der Umgang mit dem Jungen, der weggelaufen ist, zu berücksichtigen. Neben der generellen (körperlichen und psychischen) Fürsorge- und Aufsichtspflicht auf der rechtlichen Seite entspricht es der pädagogischen Verantwortung von Lehrer O. (insbesondere da er Klassenlehrer ist), sich um den Jungen zu kümmern und sich seiner Gefühlslage anzunehmen. Dabei steht aber auch zu ergründen, was aus Sicht des Jungen zu der Eskalation geführt hat und welchen Anteil er selbst daran hatte. Dabei erscheint es sinnvoll, sich bezüglich der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Jungen mit den Eltern abzustimmen (vgl. Verantwortungsbereich „Fach“).

Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“

Wie oben angedeutet, befindet sich Lehrer O. hier in einer diffizilen Situation, in der sich seine eigenen Vorbehalte gegenüber den Erziehungsmitteln des Mathematikkollegen mit den Emotionen der Schüler überschneiden. Gleichzeitig läuft er aber Gefahr, die Position des Kollegen zu untergraben, wenn er sich den Schülern gegenüber ebenfalls kritisch über den Mathematiklehrer äußert. An dieser Stelle konfliktieren damit die Wahrhaftigkeit gegenüber seinen eigenen pädagogischen Überzeugungen mit dem Autoritätsschutz des Mathematikkollegen.

Es kommt jedoch hinzu, dass Lehrer O. zu diesem Zeitpunkt noch nicht alle Fakten kennt bzw. die Sichtweisen der Betroffenen nicht gehört hat. Auch aus diesem Grund kann ihm eine frühzeitige Positionierung schaden. Sinnvoller erscheint es daher, dass er zunächst neutral auf die verschiedenen Perspektiven eingeht und sich möglichst umfassend informiert. Dies ist für ihn selbst wichtig, um Bedenkzeit für das Finden einer eigenen Position zu haben und mögliche weitere Schritte zu eruieren.

Zudem erscheint es hier sinnvoll, wenn sich Lehrer O. nicht selbst in die Vermittlerposition begibt, da dies bereits früher fehlgeschlagen ist. Stattdessen kann er sich Hilfe von außen, etwa durch Mediatoren oder Vertrauenslehrer, holen und Unterstützung bei der Schulleitung suchen. Dies schützt ihn selbst vor möglichen Auseinandersetzungen mit den Schülern oder dem Mathematiklehrer und ermöglicht eine Aufarbeitung des Vorfalls.

Zuletzt sollte Lehrer O. in Erwägung ziehen, dass die Schüler in Wirklichkeit diesen Vorfall dramatisieren oder gar erfinden, um den angesetzten Test nicht schreiben zu müssen. Aller-

dings wird es für ihn möglicherweise schwierig, dies in der Kürze der Zeit zu klären. Lehrer O. kann hier nur auf seine Kenntnis der Schüler vertrauen, muss diese kritisch einschätzen, um sich dann dementsprechend für oder gegen die Durchführung des Tests zu entscheiden.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich für die Situation »Parallellehrer« auf den jeweiligen Verantwortungsebenen folgende Aspekte benennen:

Gesellschaft/Staat	Fürsorge- und Aufsichtspflicht der Lehrer
	Recht auf körperliche Unversehrtheit
	Validität der Leistungsmessung im Test
	Gleichbehandlung der Schüler im Test
	Mitwirkungsrechte des Klassensprechers
	Anhörungsrecht des Mathematiklehrers
	Schulpflicht des Jungen
	Konsequenzen/Maßnahmen
	Neutralität des Lehrers
Schule	Umgang mit Mathematiklehrer
	Einbezug der Schulleitung
	Umgang mit dem Vorfall im Kollegium
	Einbezug externer Berater
	Umgang mit Eltern
	Einmischung des Lehrers O.
Fach	Messung geographischer Leistungen durch Test
	Fortschreiten im Unterrichtsplan
	Bedürfnisse der Klasse
Schüler	Vertrauensverhältnis zur Klasse
	Fürsorge für den Jungen
	pädagogische Implikationen der Unterrichtsdurchführung
	Bedenkzeit für Handeln
Professionelles Selbst	Abgrenzung von Vermittlerposition
	Hilfe von außen
	Prüfung des Wahrheitsgehalts der Schüleraussage

Tabelle 2: Aspekte der Verantwortungsübernahme in der Dilemma-Situation »Parallellehrer«

4.2.3 Schlussfolgerungen für den Einsatz der Dilemma-Situationen zur Erhebung berufsethischer Haltungen

Vergleicht man die oben vorgenommenen Situationsanalysen mit den Oser'schen Studien (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.5.1), so fällt auf,

1. dass zwischen den Verantwortungsaspekten bei Oser et al. und den beschriebenen Verantwortungsbereichen des in dieser Arbeit theoretisch entwickelten Konstruktes inhaltliche Anknüpfungspunkte bestehen,
2. dass sich die Dilemma-Situationen von Oser et al. auf bestimmte Verantwortungsbereiche stärker konzentrieren als auf andere,

3. dass die Herangehensweise der Interviews in der Freiburger Studie sich maßgeblich von der vorliegenden Studie unterscheidet.

zu 1.) Zwischen den Verantwortungsaspekten aus den Oser'schen Studien und den in dieser Studie angenommenen Verantwortungsbereichen können zum Teil Parallelen identifiziert werden. So bestehen die größten inhaltlichen Überschneidungen zwischen „Gerechtigkeit“ und „Gesellschaft/Staat“, zwischen „Fürsorge“ und „Schüler“ sowie zwischen „Wahrhaftigkeit“ und „Professionelles Selbst“. Allerdings können zwischen den einzelnen Verantwortungsaspekten von Oser et al. Bezüge zu fast jedem der hier angenommenen Verantwortungsbereiche hergestellt werden. Dies sei nur am Beispiel der „Gerechtigkeit“ in der Situation »Pädagogische Note« skizziert: Dieser Aspekt zielt auf einen Kern des Verantwortungsbereichs „Gesellschaft/Staat“ ab, da hier der Grundsatz der Gleichbehandlung aller Schüler bei der Leistungsbewertung angesprochen wird. Darüber hinaus wird im Verantwortungsbereich „Schüler“ angesprochen, inwieweit die Schüler die pädagogische Note subjektiv als gerecht empfinden. Im Verantwortungsbereich „Fach“ stellt sich die Frage, ob es gerechter ist, der Bewertung die Fachleistung oder die fachliche Verbesserung zugrunde zu legen. Im Verantwortungsbereich „Schule“ gilt es zu erwägen, inwieweit andere Lehrer ihre Schüler mit Individualnorm bewerten und ob somit die Schüler der Klasse bei Lehrerin G. den Schülern anderer Klassen gegenüber benachteiligt oder bevorzugt werden.

zu 2.) Die Dilemma-Situationen der Freiburger Studien wurden auf die Oser'schen Verantwortungsaspekte zugeschnitten. Bei der Reanalyse mithilfe des hier verwendeten Konstrukts wird jedoch deutlich, dass die Dilemma-Situationen dadurch zentrale Bereiche der beruflichen Tätigkeit und damit verbundene berufsethische Implikationen nicht ansprechen. Dies betrifft in erster Linie den Verantwortungsbereich „Fach“, darüber hinaus sind die Bereiche „Schule“ und auch „Professionelles Selbst“ in den Situationen insgesamt wenig repräsentiert.⁷⁷

zu 3.) Die Freiburger Studien rücken darüber hinaus das Verhalten der Lehrer und ihre kognitiven *Prozesse* ins Zentrum der Analysen, während die vorliegende Studie das Augenmerk auf die *Inhalte* berufsethischer Überzeugungen legt. So zeigte sich in einer Pilotstudie, dass die von Oser et al. verwendeten „Advocatus diaboli“-Fragen in dieser Studie nicht geeignet sind: Abgesehen davon, dass solche unmittelbaren Rückfragen technisch nicht sinnvoll realisiert werden konnten, wurde deutlich, dass diese auf die Rekonstruktion der Entscheidungsprozesse ausgerichtet sind und eben nicht auf die berufsethischen Inhalte.⁷⁸ Daher erscheint

⁷⁷ Das Problem der eher geringen Bedeutung des Bereichs „Professionelles Selbst“ zeigt sich auch in einer eher geringen Bedeutung des Verantwortungsaspektes „Wahrhaftigkeit“ bei Oser et al. (1991).

⁷⁸ Vgl. auch Anhang A 1.1.3.

es für diese Studie angebracht, abgesehen von den reinen Situationsbeschreibungen möglichst wenige weitere Impulse zu geben, um eventuelle Priming-Effekte zu vermeiden.⁷⁹

4.3 Dokumentation berufsethischer Entwicklungsprozesse mit Ethos-Lerntagebüchern

In der hier vorgestellten Studie sollte nicht nur eine Zustandsbeschreibung in Bezug auf die berufsethischen Haltungen der Studierenden vorgenommen, sondern auch Entwicklungsprozesse im Praxissemester nachgezeichnet werden. Deshalb wurde ein weiteres Erhebungsinstrument benötigt, mit dem die Teilnehmer im Verlauf des Semesters begleitet werden konnten: Hierfür wurden Ethos-Lerntagebücher⁸⁰ gewählt, in denen die Studierenden in regelmäßigen Abständen über ethos-relevante Situationen berichten und reflektieren sollten.

4.3.1 Lerntagebücher als Entwicklungsinstrumente

Tagebücher werden in den vergangenen Jahren im schulischen und universitären Bereich verstärkt eingesetzt, um selbstreflexives Lernen zu fördern und die Lernmotivation zu steigern (vgl. z. B. Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Gläser-Zikuda, 2007a; Schäfer et al., 2012). In der Psychologie, aber auch der Erziehungswissenschaft, werden sie schon seit langem zu Therapie- oder Forschungszwecken verwendet, etwa in der Entwicklungspsychologie zur Erforschung der Sprach- oder Spielentwicklung von Kindern, in der Biographieforschung, aber auch bei der Therapie von psychischen Erkrankungen. Sie werden eingesetzt, weil sie sich durch ihre Nähe zur Alltagswelt der Klienten sowie die Kontinuität der Bearbeitung auszeichnen und bei der Vergegenwärtigung und Reflexion des eigenen Verhaltens helfen. Auch in der Feld- und der Aktionsforschung werden Forschungstagebücher und Logbücher verwendet, um die Beobachtungen zu dokumentieren und eine weitere Perspektive auf den Forschungsgegenstand zu gewinnen (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher, 2007, S. 10 f.).

Im pädagogischen Bereich sind die bekanntesten Tagebuchformen das Lehrertagebuch und das Lerntagebuch. Das Lehrertagebuch soll es den Lehrenden erleichtern, „Lernprozesse für Kinder zu organisieren, zu begleiten, zu analysieren und die ‚Passung‘ zwischen den schulischen Anforderungen sowie der Lernfähigkeit und den Arbeitsmöglichkeiten des Schülers/der Schülerin zu ermöglichen“ (S. 11). Das Lerntagebuch hat das Ziel, die Reflexion der Lernenden über den eigenen Lernprozess anzuregen und ihn damit zu intensivieren:

Durch die Bearbeitung der Tagebücher widmen sich die Lernenden ein weiteres Mal den zu lernenden Inhalten und verlängern damit ihre aktive Lernzeit. Zugleich haben

⁷⁹ Vgl. aber Schäfer et al., 2012, die eine größere Elaborationstiefe bei stärker strukturierten Lerntagebüchern feststellten.

⁸⁰ Im Folgenden werden mit Bezug auf die vorliegende Studie die Begriffe „Tagebuch“, „Lerntagebuch“ und „Ethos-Lerntagebuch“ synonym gebraucht.

sie die Gelegenheit, sich ihres Lernprozesses bewusst zu werden und darüber nachzudenken. Damit erfolgt eine wichtige Verknüpfung: eine Verknüpfung von Inhalten und Prozessen des Lernens, die zu einer tiefen und qualitativ als hochwertig einzuschätzenden Auseinandersetzung mit dem Lernstoff führt. (Hascher, 2007, S. 298)

Werden die Lerntagebücher nicht als private Aufzeichnungen geführt, sondern den Lehrenden zugänglich gemacht, ergibt sich dadurch zudem die Möglichkeit, dass Lehrende mit den Lernenden über den Lernprozess neu kommunizieren und sich gegenseitig Rückmeldungen über die eigene Wahrnehmung und Anregungen für den weiteren Prozess geben können (S. 298).

Durch diese Eigenschaften werden Lerntagebücher – wie auch Portfolios – im „Zusammenhang mit dem sich allmählich vollziehenden Wandel von der Lehr- zu einer Lernkultur“ (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007, S. 9) diskutiert. Hascher (2007) macht jedoch auch darauf aufmerksam, dass Lerntagebücher nicht per se zu solchen Verbesserungen in der Lern- und Unterrichtskultur führen und beschreibt folgende Qualitätskriterien für Lerntagebücher:

- Anpassung der Lerntagebücher an die Bedingungen der Adressaten, Lernumgebungen und Lerninhalte
- Veränderung des Unterrichts bzw. der Lernumgebung
- Orientierung an Individual- und Sachnorm
- sorgfältige Vorbereitung vor Einsatz
- Evaluation der Umsetzung im Unterricht (S. 301)

Darüber hinaus hebt sie hervor, dass die Tagebücher „von den Lernenden und Lehrenden grundsätzlich als Hilfsmittel im Lehr-Lernprozess akzeptiert werden“ (S. 300) müssen, um tatsächlich zu größeren Lernerfolgen führen zu können.

4.3.2 Lerntagebücher als Forschungsinstrumente

Auch im erziehungswissenschaftlichen Forschungskontext werden Tagebücher in jüngerer Zeit als qualitative oder quantitative Erhebungsinstrumente, aber auch als Evaluations- und Interventionsinstrumente eingesetzt (Gläser-Zikuda et al., 2010, S. 4 f.). Mithilfe von Tagebüchern ist es möglich, kleine Längsschnittstudien durchzuführen und in deren Design die Messzeitpunkte, aber auch die Gestaltung der konkreten Erhebung den individuellen Begebenheiten (Forschungsfrage, Klientel, Forschungsfeld etc.) anzupassen. Gläser-Zikuda und Hascher weisen allerdings darauf hin,

dass die Informationen und Daten, die sich aus Tagebüchern ableiten lassen, in der Regel sehr reichhaltig und komplex sind[, insbesondere] wenn Tagebücher offene Antworten zulassen und Lernsituationen aus der individuellen Sicht beschrieben werden sollen. (S. 11)

Es ist daher notwendig, die Informationen durch geeignete Auswertungsverfahren zu reduzieren bzw. die für die jeweilige Forschungsfrage relevanten Informationen zu extrahieren.

Ein Schwerpunkt der Forschung zum Lerntagebuch liegt auf der Ermittlung der selbstregulatorischen und motivationalen Effekte der Lerntagebücher und auf ihrer Einbindung in einen Unterricht mit neuer Lehr-Lern-Kultur (vgl. die Beiträge bei Gläser-Zikuda, 2010; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Gläser-Zikuda, 2007b). Diese Studien sind evaluativ angelegt und überprüfen, inwieweit der Einsatz von Lerntagebüchern tatsächlich lernförderlich ist.

Auch der Einsatz von Lerntagebüchern in der Lehrerbildung wird in diesem Kontext untersucht. So fanden beispielsweise Schäfer et al. (2012) in einer Studie in Seminaren der „Pädagogischen Psychologie“ heraus, dass Lerntagebücher, die mit Hilfe von Prompts (also mit impulsgebenden Hinweistexten oder Anweisungen) stark vorstrukturiert waren, die Studierenden stärker zu expertenhaften, elaborierten Reflexionen anregten als wenig strukturierte Tagebücher. Sie schlussfolgern daraus, dass in der universitären Lehrerbildung bei Lerntagebüchern „vor allem strukturierte Leitfragen, die zur Verständniserzeugung der neuen Lerninhalte beitragen, zum Einsatz kommen und längerfristig angewendet werden“ (S. 287) sollten, wenn die Studierenden zum Einsatz von tiefenorientierten Elaborationsstrategien befähigt werden sollen.⁸¹

Neben den Effekten von Tagebüchern auf die Lernstrategien und das Lernempfinden der Lernenden untersuchen Studien mit Hilfe von Tagebüchern die Lernprozesse selbst im Hinblick auf verschiedene Fragestellungen. Hier werden die Lerntagebücher also nicht als Interventionsinstrument evaluiert, sondern sie werden als Erhebungsinstrument ohne eigene Interventionsabsichten eingesetzt. Gläser-Zikuda (2001) verwendete beispielsweise in einem triangulatorischen Ansatz Lerntagebücher neben anderen quantitativen und qualitativen Instrumenten, um die Emotionen und Lernstrategien von Mittelschülern zu untersuchen; Hau-deck (2008) setzte Lerntagebücher ein, um zu ergründen, wie Schüler Vokabeln im Fremdsprachenunterricht lernen usw.

Im Lehrerbildungssektor ist eine Veröffentlichung von Hascher und Wepf (2007)⁸² interessant: In ihrer Studie zum „Lernen in Praktika“ führten insgesamt 46 angehende Lehrer im Laufe des Studiums Lerntagebücher über ihre Erfahrungen in verschiedenen schulpraktischen Phasen. Im Vordergrund standen dabei schulpraktische, das heißt didaktische und

⁸¹ Hierbei ist anzumerken, dass der methodische Aufbau der Studie eine kritische Hinterfragung zulässt. So kann die Studie m. E. nur Aussagen über das unmittelbare Antwortformat der Lerntagebücher in der Studie treffen. Es kann dagegen nicht abgeschätzt werden, inwieweit die starke Strukturierung von Lerntagebüchern die Studierenden auch längerfristig zur Anwendung stärker tiefenorientierter Elaborationsstrategien anregt, d. h., inwieweit die Verwendung von hochstrukturierten Tagebüchern die Studierenden befähigt, später auch selbstständig über Unterrichtssituationen expertenhaft zu reflektieren.

⁸² Vgl. auch Kapitel 3.

pädagogische Reflexionen sowie die Einschätzung des eigenen Verhaltens als Lehrer in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen. Ziel der Studie war es, „den Lernkontext Schule für die Praktikanten zu analysieren und die Lernprozesse, die in Praktika stattfinden, zu beschreiben und zu systematisieren“ (Hascher & Wepf, 2007, S. 104). Dafür wurden halbstrukturierte Paper-and-Pencil-Lerntagebücher eingesetzt, welche folgendermaßen aufgebaut waren:

- Ein Tagebuch bestand aus Vordrucken für maximal 30 Tagebucheinträge.
- Ein Tagebucheintrag bestand aus einem A4-Blatt.
- Auf der Vorderseite beschrieben die Teilnehmer frei, auf der Rückseite wurden standardisierte Fragen zu den geschilderten Situationen gestellt (S. 104 – 106).

Die standardisierten Fragen wurden statistisch ausgewertet. Dabei wurde zunächst festgestellt, dass ca. $\frac{3}{4}$ der beschriebenen Situationen im angeleiteten Unterricht stattfanden und dass ein Großteil von ihnen (81 %) maximal eine Unterrichtsstunde lang dauerte. Den größten Lerngewinn beschrieben die Teilnehmer bezüglich ihrer didaktischen Kompetenzen (51 %), aber auch kommunikative Kompetenzen und die Schulung von Selbstkompetenz wurden relativ häufig genannt (21 bzw. 19 %), während die Fachkompetenzen nur eine geringe Bedeutung erhielten (9 %). „Anstoß zum Lernen gaben dabei vor allem die das Praktikum betreuenden Lehrkräfte (33.3 %), gefolgt von den Schülern (30.1 %) und der eigenen Unzufriedenheit (17.6 %)“ (S. 111). Die meisten der beschriebenen Situationen (84 %) wurden von den Teilnehmern als sehr wichtig eingeschätzt und sie verbanden vor allem positive Emotionen damit (S. 109 – 111).

Neben dieser statistischen Auswertung fand eine inhaltsanalytische Untersuchung der offenen Einträge mit einer Mischung aus deduktiven und induktiven Schritten statt. Dabei wurden drei große thematische Schwerpunkte identifiziert („Lernthemen aus der Didaktik“, „Lernthemen aus der Pädagogik“ sowie zum „Verhalten als Lehrperson“). Darüber hinaus untersuchten Hascher und Wepf Lernverläufe, die sie in drei Prozesse unterteilten:

- einmalige, weitgehend abgeschlossene Prozesse, das heißt Schlüsselerlebnisse
- Prozesse mit mehreren Episoden und einem relativ klar erkennbaren Abschluss
- Prozess mit mehreren Episoden ohne klaren Abschluss (S.111 – 115)

Es stellte sich heraus, dass Lerninhalte und -fortschritte in den Praktika nicht „stringent einzelnen Phasen zugeordnet werden“ (S. 116) können, sondern über mehrere Praktika und längere Zeiträume aufeinander aufbauen.

Im Gegensatz zu den Erkenntnissen bei Schäfer et al. (2012) stellten Hascher und Wepf fest, dass die hohe Offenheit in der Fragestellung einen vertieften Einblick in die subjektiven

Lernprozesse der Praktikanten ermöglicht. Allerdings sei es durch die hohe Themenvielfalt schwer, die Erkenntnisse zu generalisieren, was die Autoren jedoch nicht für kritisch befanden. Den großen Vorteil dieser Art von Lerntagebüchern sehen sie darin, dass es möglich ist, die Themen zu ermitteln, welche die Studierenden ganz unmittelbar im Praktikum tatsächlich beschäftigen. Diese gebe den beteiligten Institutionen Hinweise darauf, wie das begleitende Lehrangebot gestaltet werden sollte, um bestmöglich auf diese Bedürfnisse einzugehen (Hascher & Wepf, 2007, S. 116).

4.3.3 Schlussfolgerungen für den Einsatz von Lerntagebüchern zur Dokumentation berufsethischer Entwicklungsprozesse

Um in der vorliegenden Studie Entwicklungsprozesse in Bezug auf die berufsethischen Reflexionen, Einstellungen und Überzeugungen der Studierenden nachzeichnen zu können, wurde ein „Ethos-Lerntagebuch“ eingesetzt, das sich strukturell recht eng an den Tagebüchern bei Hascher und Wepf (2007) orientiert, also eine relativ offene, wenig vorstrukturierte Form aufweist. Die bei Schäfer et al. (2012) beschriebene Gefahr, dass die „freie Form des Lerntagebuch-Schreibens meist für die Lernenden nicht aus[reicht], um das erwünschte Reflexionsvermögen zu zeigen“ (S. 273), wurde dabei zugunsten der Authentizität und Subjektivität in der Darstellung durch die Studierenden in Kauf genommen.

Das hier verwendete Ethos-Lerntagebuch ist demnach eine Tagebuchform, die explizit als Erhebungs- und nicht als Interventionsmittel zu verstehen ist. Es soll berufsethisch relevante, „natürliche“ Situationen und deren Reflexionen durch die Studierenden widerspiegeln, aber nicht eine intensivere Auseinandersetzung und damit tiefergehende Elaboration stimulieren, welche ihrerseits zu verstärkten Lerneffekten führen würde.⁸³

Da das Praxissemester durch seine Strukturierung in Praxis und Begleitseminare zwei grundverschiedene Arten von Lernsituationen ermöglicht, waren die Tagebücher dementsprechend ebenfalls zweigeteilt: Es sollte jeweils sowohl eine Situation aus der Schulpraxis und eine Situation aus einer der begleitenden Seminarveranstaltungen beschrieben und reflektiert werden. Wie in Kapitel 6.2 detailliert dargestellt wird, umfassten die Lerntagebücher neben standardisierten Fragen zwei offene Antwortformate. In der ersten Antwort sollten die Teilnehmer die jeweilige Situation möglichst genau beschreiben, in der folgenden zweiten Antwort sollten sie über den erlebten Lernprozess reflektieren. Der Lernprozess sollte sich dabei auf das Berufsbild der Studierenden beziehen, das heißt, „was für ein Lehrer

⁸³ Um derartige eventuelle Lerneffekte zu kontrollieren, führte eine Kontrollgruppe ein Online-Portfolio ohne Lerntagebuch (vgl. Kapitel 5 und 6).

Sie sein wollen und *wie* Sie Ihren Beruf ausüben wollen“ (aus dem Fragebogen, Hervorhebungen im Original).⁸⁴

5 Stichprobenbeschreibung und Untersuchungsdesign

Für die Untersuchung wurden jeweils 15 Studierende der ersten beiden Kohorten des Jenaer Modells der Lehrerbildung ausgewählt. Sie absolvierten ihr Praxissemester im Wintersemester 2009/2010 bzw. im Sommersemester 2010. Alle Teilnehmer wurden in der jeweiligen Einführungsveranstaltung zum Praxissemester geworben, wobei sie gegenüber den genauen Studienzielen naiv blieben: Den Studierenden wurde mitgeteilt, es handele sich allgemein um eine Untersuchung der Erfahrungen und Erlebnisse der Praktikanten im Praxissemester, mit speziellem Augenmerk auf ihren Einstellungen zum eigenen Beruf und zu ihrer Rolle als Lehrer.

Aus der Bewerberliste wurde in jeder Kohorte eine stratifizierte gematchte Stichprobe gezogen. Diese sollte einerseits die Grundgesamtheit nach den Kriterien Geschlecht, Alter, Studiengang, Fächerkombination und Schulstandort möglichst repräsentativ abbilden. Andererseits wurden jeweils statistische Zwillinge ausgewählt, die auf zwei Gruppen (Erhebungs- und Kontrollgruppe)⁸⁵ aufgeteilt wurden.⁸⁶

2 Teilnehmer mussten im Nachhinein aus der Auswertung ausgeschlossen werden, weil sie das Online-Portfolio nur unvollständig ausgefüllt hatten und somit die Mindestbedingungen für die Teilnahme an der Studie nicht erfüllten.⁸⁷ Für die Auswertungen wurde dementsprechend eine Stichprobengröße von 28 Teilnehmern zugrunde gelegt, die folgendermaßen charakterisiert werden kann:

- Geschlecht – Männer: 11, Frauen: 17
- Studiengang – Lehramt an Gymnasien: 20, Lehramt an Regelschulen: 8
- Schulart – Gymnasium: 17, Regelschule: 7, Gesamtschule: 3, berufsbildendes Gymnasium: 1
- Schulstandort – „in der Stadt“ (Jena, Weimar, Erfurt, Gera): 17, „auf dem Land“ (kleinere Orte, außerhalb der Semesterticketzone⁸⁸): 11

⁸⁴ Zur Begründung der Formulierungen vgl. Kapitel 6.

⁸⁵ Im Folgenden: EG und KG.

⁸⁶ Vgl. Anhang A 1.2.1.

⁸⁷ Beide ausgeschlossenen Teilnehmer waren im Wintersemester 2009/2010, jeweils einer gehörte der EG bzw. der KG an.

⁸⁸ Die Semesterticketzone ist bei der Planung des Praxissemesters von elementarer Bedeutung: Innerhalb dieser Zone, welche die Bahnstrecken zwischen Gera und Eisenach (Ost-West-Ausrichtung) sowie zwischen Großheringen und Saalfeld (Nord-Süd-Ausrichtung) sowie Busse und Straßenbahnen in Jena umfasst, können die Studierenden kostenfrei die öffentlichen Verkehrsmittel nutzen. Somit

- Alter – 20 – 32 Jahre (MW = 22,8 Jahre, Median = 22 Jahre)

Weder in Bezug auf das Geschlecht noch auf den gewählten Studiengang unterscheidet sich die Stichprobe signifikant von der Grundgesamtheit.⁸⁹ Auch die Verteilung auf Schultypen und auf Schulstandorte entspricht der Situation in der Grundgesamtheit.⁹⁰ Die Teilnehmer waren leicht älter als die Teilnehmer an der Belastungsstudie (Jantowski et al., 2010).⁹¹

Von den 20 in Jena angebotenen Fächern sind in der Studie 17 vertreten.⁹² Dabei kommen die Fächer Mathematik, Geographie, Deutsch und Sport besonders häufig vor. Bei einer Zusammenfassung zu den vier Fächergruppen *Sprachen*, *Geistes- und Gesellschaftswissenschaften*, *mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer* sowie *Kunst-Musik-Sport*⁹³ entspricht die Fächerwahl der Stichprobe der Verteilung in der Grundgesamtheit.⁹⁴

Die Teilnehmer bearbeiteten im Laufe des Praxissemesters ein Online-Portfolio, welches sich in seiner Zusammensetzung zwischen EG und KG unterschied: Alle Teilnehmer setzten sich am Anfang und am Ende des Praxissemesters mit jeweils vier Dilemma-Situationen auseinander. Die EG führte im Laufe des Praxissemesters darüber hinaus ein Lerntagebuch, welches im zweiwöchentlichen Rhythmus ausgefüllt wurde. Die KG dagegen war aufgefordert, sich während des Praxissemesters mindestens einmal in das eigene Online-Portfolio einzuloggen und in freier Form Erfahrungen und Eindrücke zu dokumentieren.

Der Grund für dieses Untersuchungsdesign mit EG und KG liegt darin, dass die bisherige Forschung zu Portfolios und Lerntagebüchern als pädagogische Instrumente nahelegt, dass allein das Führen des Online-Portfolios bereits Interventionscharakter haben könnte (vgl.

beschreibt die Semesterticketzone das unmittelbare Einzugsgebiet des Praxissemesters, während Schulen „auf dem Land“ von Studierenden zumeist schwerer zu erreichen sind.

⁸⁹ Geschlecht: $\chi^2 = 0,14$; $df = 1$; $p = 0,1$, Studiengang: $\chi^2 = 2,72$; $df = 1$; $p < 0,1$ (jeweils getestet gegen den Datensatz aller Praktikanten). Beim Studiengang ergibt sich eine leichte Signifikanz auf dem 10-Prozent-Level, allerdings zeigt der Chi-Quadrat-Test hier auch in einer Zelle eine erwartete Häufigkeit $f_e < 5$ auf. Der Test gegen den Datensatz der Belastungsstudie zeigt keine Signifikanz: $\chi^2 = 0,80$; $df = 1$; $p > 0,1$.

⁹⁰ Schultyp: $\chi^2 = 1,1$; $df = 3$; $p = 0,1$ (2 Zellen weisen eine erwartete Häufigkeit $f_e < 5$ auf); Schulstandort: $\chi^2 = 0,31$; $df = 1$; $p = 0,1$.

⁹¹ Zum Vergleich wurden die Daten aus der Eingangsbefragung der Belastungsstudie herangezogen, die aufgrund der zwei Jahre früheren Erhebung entsprechend transformiert wurden (vgl. Jantowski & Ebert, 2014; Jantowski et al., 2010). Da das Alter nicht normalverteilt, sondern rechtsschief ist, wurde ein Chi-Quadrat-Test verwendet, bei dem die Teilnehmer aufgrund der kleinen Stichprobe in 3 Gruppen zusammengefasst wurden (20/21 Jahre, 22/23 Jahre, 23 Jahre): $\chi^2 = 3,35$; $df = 2$; $p = 0,1$ (eine Gruppe wies einen Erwartungswert < 5 auf).

⁹² Nicht vertreten sind die Fächer Griechisch, Informatik und Musik, wobei Griechisch in diesem Jahrgang von keinem Studierenden als Fach gewählt wurde.

⁹³ *Sprachen*: Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Russisch; *Geistes- und Gesellschaftswissenschaften*: Ethik/Philosophie, Geographie, Geschichte, Katholische Religionslehre, Evangelische Religionslehre, Sozialkunde, Wirtschaft/Recht; *mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer*: Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik, Physik. Ein fachgenauer Vergleich der Daten ist aufgrund der geringen Stichprobe statistisch nicht möglich.

⁹⁴ $\chi^2 = 0,45$; $df = 3$; $p = 0,1$ (Vergleich zu Gesamtdatensatz)

Kapitel 4). In diesem Fall könnten Effekte am Ende des Praxissemesters nicht eindeutig auf das Praxissemester zurückgeführt werden. Durch eine Kontrollgruppe, deren Aufgaben denen der anderen Praktikanten vergleichbar sind, kann diese Störvariable konstant gehalten werden und der Effekt des Tagebuchführens ausgeschlossen werden.⁹⁵

Abbildung 3 zeigt das Untersuchungsdesign.

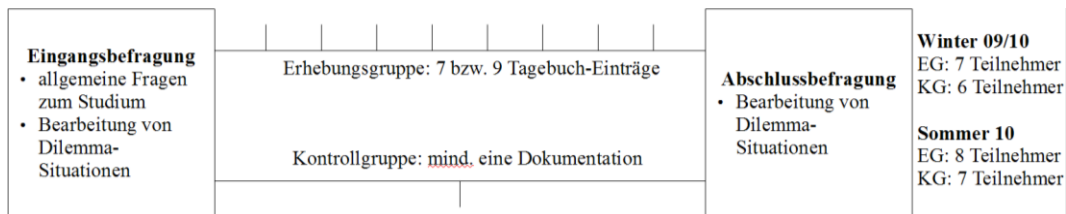


Abbildung 3: Untersuchungsdesign

Dabei ist zu bemerken, dass sich das Praxissemester im Winter von dem im Sommer strukturell leicht unterscheidet, da Ferienzeiten der Schulen und vorlesungsfreie Zeiten der Universitäten nicht aufeinander abgestimmt sind. So kommt es, dass das Sommersemester wegen der Ferienzeiten effektiv deutlich kürzer ist als das Wintersemester, während im Wintersemester die Seminartage erst später anfangen und die Praxis ggf. durch Herbstferien unterbrochen ist. Für die beiden untersuchten Kohorten bedeutet das konkret: Das Praxissemester im Winter 2009/2010 umfasste 21 Wochen, die durch insgesamt 4 Wochen Schulferien (Herbst- und Weihnachtsferien) unterbrochen wurden. Es gab insgesamt 10 Seminartage, von denen allerdings 2 nicht durch alle begleitenden Dozenten durchgeführt wurden.⁹⁶ Die Teilnehmer der EG füllten insgesamt 9-mal ihr Portfolio aus, wobei jeweils einmal nur eine Praxis- bzw. nur eine Seminarsituation geschildert wurden. Das Praxissemester im Sommer 2010 umfasste insgesamt 15 Wochen mit einer zweiwöchigen Unterbrechung durch die Osterferien. Es fanden 7 Seminartage statt, von denen einer nicht durch alle begleitenden Dozenten durchgeführt wurde.⁹⁷ Die Teilnehmer der EG in dieser Kohorte füllten insgesamt 7-mal ihr Portfolio aus. Tabelle 3 am Ende dieses Teilkapitels gibt einen Überblick über die Durchführung der Studien in den beiden Praxissemesterdurchgängen.

Um sich in ihr persönliches Online-Portfolio zu den einzelnen Befragungszeiträumen einloggen zu können, wurde den Teilnehmern jeweils am Montag einer Woche (d. h. am Seminartag) bzw. bei den Eingangsbeurteilungen in der ersten Woche des Praxissemesters

⁹⁵ Um methodisch sauber auch den Einfluss der Häufigkeit von Reflexionen über das Praxissemester insgesamt als Einflussfaktor auszuschließen, wäre eine weitere Kontrollgruppe notwendig, die sich genauso häufig in das Online-Portfolio einloggen müsste, aber allgemeiner auf das Praxissemester eingehen müsste. Darauf wurde angesichts des explorativen Charakters der Studie und aufgrund von forschungsökonomischen Faktoren verzichtet.

⁹⁶ Dabei handelt es sich um den 12. Oktober 2009 (Studieneinführungstag) und den 21. Dezember 2009 (Beginn der Vorlesungsunterbrechung).

⁹⁷ Dabei handelt es sich um den 5. April 2010 (Studieneinführungstag).

per Mail ein Link zugesendet, den sie innerhalb eines festgesetzten Zeitraumes⁹⁸ aufrufen konnten. Der Link wurde über das Online-Tool „oFb – der onlineFragebogen“⁹⁹ automatisch und anonymisiert verschickt, wobei eine Seriennummer generiert wurde, welche eine Längsschnittuntersuchung zuließ. Der Link war nur in diesem festgelegten Zeitraum geöffnet, konnte aber von den Teilnehmern mehrfach aufgerufen werden. In diesem Fall wurden die Teilnehmer automatisch auf die jeweils zuletzt aufgerufene Seite im Online-Fragebogen¹⁰⁰ weitergeleitet, sodass sie ihre bereits bearbeiteten Seiten nicht noch einmal verändern konnten. Nach der Bearbeitung der letzten Seite wurde der Link ebenfalls geschlossen.

	Winter 2009/2010	Sommer 2010
Dauer	21 Wochen	15 Wochen
Ferienunterbrechungen	4 Wochen	2 Wochen
Seminartage	8 – 10	6 – 7
Portfolio-Einträge (Seminar/Praxis)	9 (8/8)	7 (7/7)

Tabelle 3: Überblick über Praxissemester-Daten und Erhebungsdesign

6 Erhebungsinstrumente

Aus den in Kapitel 4 dargestellten Gründen wurde für die Studie ein Online-Portfolio mit verschiedenen Instrumenten für einzelne Befragungszeitpunkte und einer Mischung aus qualitativen und quantitativen Elementen gewählt. Dabei sind alle Instrumente selbst entwickelt, orientieren sich zum Teil aber an vorherigen Studien. Die größten Anleihen wurden dabei bei der Interviewstudie von Oser et al. (1991) und der Lerntagebuchstudie von Hascher und Wepf (2007) genommen, aus denen auch Teile der Formulierungen entstammen.

Die Untersuchung besteht, wie in Kapitel 5 beschrieben, aus folgenden Befragungsarten:

- Eingangs- und Abschlussbefragung: Konfrontation mit jeweils vier Dilemma-Situationen
- zweiwöchentlich auszufüllende Tagebücher: gelenkter Bericht und Reflexion von je einer Praxis- und einer Seminarsituation (EG)
- mindestens eine freie Dokumentation: un gelenkter Bericht über Erfahrungen und Eindrücke aus dem Praxissemester (KG)

⁹⁸ Dieser Zeitraum umfasste in der Regel eine Woche nach Versand der E-Mail.

⁹⁹ www.onlineforschung.org bzw. <https://www.soscisurvey.de>

¹⁰⁰ Im Folgenden verwende ich die Bezeichnung „Fragebogen“ für ein einzelnes Element des Online-Portfolios, also entweder die Eingangsbefragung, die Abschlussbefragung, ein Tagebucheintrag oder eine freie Dokumentation.

6.1 Eingangs- und Abschlussbefragung

Die Eingangs- und Abschlussbefragungen wurden von allen Teilnehmern ausgefüllt. Dabei waren die Fragebogen der Abschlussbefragungen für alle Teilnehmer einer Kohorte identisch; die Eingangsbefragungen unterschieden sich zwischen EG und KG nur in den Hinweisen zum Verfahren für das Ausfüllen des Online-Portfolios auf der Startseite. Zwischen den Kohorten wurden die Fragebogen lediglich in kleinen, technischen Details verbessert, was den Gesamtfragebogen inhaltlich jedoch nicht veränderte.¹⁰¹

Eingangs- und Abschlussbefragung waren gleichartig strukturiert und setzten sich folgendermaßen zusammen:

1. Startseite und allgemeine Angaben
2. Einschätzung von Situationen aus dem Schulalltag
3. freier Kommentar und Abschluss-Seite

6.1.1 Startseite und allgemeine Angaben

In der Eingangsbefragung war der eigentlichen Befragung eine umfangreiche Startseite vorangestellt. Auf dieser wurde den Teilnehmern zunächst für ihre Teilnahme an der Studie gedankt. Es folgte eine Darstellung der vermeintlichen Zielsetzung der Studie, bei der folgende Aspekte in den Vordergrund gestellt wurden:

- Beurteilung pädagogischer Situationen aus dem Lehreralltag
- Dokumentation von Erfahrungen und Beobachtungen im Laufe des Praxissemesters

Die Teilnehmer waren somit bezüglich der tatsächlichen Untersuchungsziele naiv. Damit sollte zum einen die Gefahr der sozialen Erwünschtheit verringert werden, zum anderen konnte nicht bei allen Teilnehmern ein einheitliches Verständnis des Begriffes „Berufsethos“ vorausgesetzt werden. Es war daher zu befürchten, dass allein der Begriff die Teilnehmer verunsichern könnte und sie somit die Portfolios nicht unvoreingenommen ausfüllen würden. Zudem wären Validitätseinbußen zu befürchten, wenn jeder Teilnehmer nach seiner persönlichen Definition des Begriffs auf eine ganz unterschiedliche Vorstellung von Berufsethos einging.

Die Darstellung der Unterrichtsziele war gekoppelt an Anweisungen, wie das Portfolio von den Teilnehmern ausgefüllt werden sollte. Es folgte eine Information über die Aufwandsentschädigung für die Teilnahme an der Studie.¹⁰² Die Teilnehmer wurden zudem noch einmal

¹⁰¹ Beispiele für die Fragebogen der Eingangs- und Abschlussbefragung finden sich im Anhang A 2.1.

¹⁰² Die Aufwandsentschädigung war für alle Teilnehmer gleich, unabhängig davon, ob sie der KG oder der EG angehörten. Sie sah vor, dass die Teilnehmer nach Bearbeitung aller Teilbefragungen die

unter der Zusicherung einer anonymen Auswertung ihrer Antworten um Ehrlichkeit gebeten und über die Möglichkeit, von der Studie zurückzutreten, informiert.

Dieser Begrüßungsseite folgte eine Rubrik „Allgemeine Angaben“, in der folgende Informationen erhoben wurden:

- Geschlecht
- Alter
- Generierung eines Personencodes¹⁰³
- beide Unterrichtsfächer
- Studiengang
- Hochschul- und Fachsemesteranzahl
- Schulform und Ort des Praxissemesters

Die Erhebung dieser Daten hatte unterschiedliche Gründe: Sie sollten unter anderem sicherstellen, dass die Stichprobenziehung gemäß der in Kapitel 5 festgelegten Grundsätze erfolgte. Darüber hinaus sollten sie helfen, eventuelle Varianz aufzuklären bzw. eine detailliertere Untersuchung von Einflussvariablen auf eventuelle Veränderungen zu ermöglichen. Außerdem waren einige Angaben für die technische Umsetzung der Befragung notwendig.¹⁰⁴

Bei der Abschlussbefragung entfielen die umfangreiche Begrüßungsseite und die Erhebung allgemeiner Angaben. Abgefragt wurden allerdings – wie in jeder Teilbefragung auch – die beiden Unterrichtsfächer und der Personencode.

6.1.2 Einschätzung von Situationen aus dem Schulalltag

Den Kern der Eingangs- und Abschlussbefragungen bildeten die vier in Kapitel 4.2 dargestellten Dilemma-Situationen. Der Aufbau der Situationspräsentationen war für alle Situationen in Eingangs- und Abschlussbefragung folgendermaßen gestaltet:

1. Seite: Anweisung über die Form der Bearbeitung
2. Seite: Präsentation der Situationsbeschreibung¹⁰⁵

Leistungspunkte für das Modul „Einführung in die Schulwirklichkeit“ erhielten, ohne dass sie zusätzlich die Aufgaben erfüllen mussten, welche andere Praktikanten für dieses Modul erbrachten. Dabei entsprachen der Aufwand und die inhaltliche Füllung zum regulären Erlangen der Leistungspunkte in etwa den Aufgaben der KG.

¹⁰³ Dieser Code ist zu unterscheiden von der Seriennummer, welche vom System des oFb automatisch kreiert wurde. Der Code wurde auch in anderen Befragungen zum Jenaer Modell der Lehrerbildung eingesetzt und ermöglicht somit die Zuordnung der Daten dieser Studie zu Daten aus der Belastungsstudie (Jantowski & Ebert, 2014) und der „KLIP“-Studie (Gröschner, 2008).

¹⁰⁴ Hierbei handelte es sich um die Angabe der Fächer, da sie für die Zuordnung der Fachdidaktik-Seminare benötigt wurden, und die Angabe des Personencodes.

¹⁰⁵ Auf die jeweilige Situationsbeschreibung konnte auf der dritten Seite über ein Pop-up-Fenster immer wieder zugegriffen werden.

3. Seite:

- konkrete Handlungsempfehlung für den jeweiligen Lehrer in der Situation (Satzergänzungsfrage)
- Begründung für die Handlungsempfehlung (offenes Item). Als Anker wurden die Hinweise gesetzt, dass die Teilnehmer „Argumente für [die] Empfehlung heranziehen“, „möglichst genau erläutern, inwiefern diese Argumente zu Ihrer Empfehlung führen“, „eventuelle Gegenargumente entkräften“ und „ggf. Kenntnisse aus [dem] Studium oder andere Erfahrungen einbringen“ können.
- (nur in Abschlussbefragung) Einschätzung der Veränderungen zur Eingangsbefragung aus eigener Sicht (offenes Item)

Das Ziel war es, dass die Teilnehmer Kurztexte entwarfen, die in der Satzergänzungsfrage eine zentrale Handlungsempfehlung gaben und diese in der zweiten Antwort reflektierten. Dabei sollten sie zum Beispiel auf wissenschaftliche Kenntnisse, auf Fachliteratur, aber auch auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, von Bekannten bzw. aus dem Eingangspraktikum oder (in der Abschlussbefragung) aus dem Praxissemester zurückgreifen.

6.1.3 Freier Kommentar und Abschluss-Seite

Am Ende einer jeden Befragung (auch bei den freien Dokumentationen und den Tagebüchern) hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, sich in einem freien Kommentar zur jeweiligen „Befragung, zur Studie insgesamt oder auch allgemein zum Praxissemester“ zu äußern. Diese Kommentare wurden bereits in der Zeit der Erhebungen zur Kenntnis genommen, da hierin etwa auch Hinweise auf technische Fehler enthalten waren. Die freien Kommentare ermöglichten zudem, dass die Teilnehmer unabhängig von berufsethischen Reflexionen über ihr Praxissemester berichten und auch Hinweise zur Validität des Erhebungsinstruments liefern konnten (vgl. Anhang A 1.5).

Es folgten am Ende ein Hinweis über das weitere Procedere der Studie und eine Abschluss-Seite mit einem Dank für die Teilnahme und einem Hinweis auf Kontaktmöglichkeiten.

6.2 Ethos-Lerntagebücher

Die Ethos-Lerntagebücher wurden nur von den Teilnehmern der EG ausgefüllt. Sie waren für alle Teilnehmer einer Kohorte identisch gestaltet. Zwischen den Kohorten wurden die Fragebogen einerseits leicht technisch verbessert, andererseits entfielen – je nach Ferien- und Seminarplan – in einigen Wochen jeweils eine der Situationsbeschreibungen.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Vgl. hierzu genauer Kapitel 5.

Auf der ersten Seite eines jeden Tagebucheintrags wurden die Teilnehmer zunächst kurz begrüßt und dann aufgefordert, sich für das Ausfüllen des Online-Tagebuchs, welches innerhalb der Woche unterbrochen werden konnte, genügend Zeit zu nehmen. Die Teilnehmer sollten dann den Personencode und ihre beiden Fächer erneut angeben. Im Anschluss daran folgte die Aufforderung, je eine Situation aus dem Schulalltag und aus den Begleitseminaren (im Folgenden: Praxissituationen und Seminarsituationen) in Form von kurzen Texten zu beschreiben und zu reflektieren und – in Anlehnung an Hascher und Wepf (2007) – anhand von geschlossenen Fragen genauer zu charakterisieren. Analog zur Eingangs- und Abschlussbefragung konnten sie sich zum Schluss frei zum Praxissemester allgemein oder zur Studie im Konkreten äußern.

6.2.1 Beschreibung und Reflexion einer Praxissituation

Die Tagebucheinträge zu den Praxissituationen waren folgendermaßen aufgebaut:

1. Situationsbeschreibung und Bearbeitungsanweisung (offenes Item)
2. Zeit/Ort der Situation (geschlossenes Item, Einfachantwort)
3. beteiligte Personen (geschlossenes Item, Mehrfachantworten)
4. Reflexion der Situation (offenes Item)
5. Personen/Umstände, die den Lernprozess beeinflusst oder angeregt haben (geschlossenes Item, Mehrfachantworten)
6. persönliche Relevanz der Situation (geschlossenes Item, Skala)
7. Besprechung in Begleitseminaren und deren Relevanz (geschlossene Items, sowohl Einfach- als auch Mehrfachantworten)

Aufgrund der Bedeutung für die Auswertung wird im Folgenden der genaue Wortlaut der Instruktionen zur Situationsbeschreibung sowie zur Situationsreflexion wiedergegeben.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Kursiv- und Fettschreibung wurden jeweils aus dem Fragebogen übernommen.

Instruktion zur Situationsbeschreibung:

Bitte rufen Sie sich die vergangenen zwei Wochen an der Schule ins Gedächtnis.

Erinnern Sie sich an eine Situation, die Sie in Bezug auf Ihr Berufsbild verändert oder beeinflusst hat, d. h. in der Sie etwas darüber gelernt haben, *was* für ein Lehrer Sie sein wollen und *wie* Sie Ihren Beruf ausüben wollen.

Beschreiben Sie diese Situation bitte in Ihren eigenen Worten. Gehen Sie dabei insbesondere darauf ein,

- wie es zu dieser Situation kam,
- was sich genau ereignete,
- und ggf. zu welchem Ergebnis die Situation führte (z. B. Lösung des Problems, spätere Ereignisse etc.)

Bitte gehen Sie an dieser Stelle nur auf die Situation selbst ein. Ihre persönlichen Eindrücke und Schlussfolgerungen können Sie in einer späteren Frage schildern.

Instruktion zur Situationsreflexion:

Bitte reflektieren Sie über die beschriebene Situation.

Was haben Sie in Bezug auf Ihr Berufsbild gelernt? Inwiefern hat sich Ihre Einstellung zu Ihrem zukünftigen Beruf verändert oder vertieft? Wodurch ist diese Veränderung geschehen?

Die Teilnehmer wurden durch die Instruktionen also in zweierlei Hinsicht gelenkt: Zum einen wurde der Fokus der Darstellung auf die Veränderung des Berufsbildes gelegt, welches den Teilnehmern vereinfachend als Eigenschaften des Lehrers und seine Berufsausübung umschrieben wurde. Zum anderen war eine Lenkung der Teilnehmer im Hinblick auf die Art und Reihenfolge von Beschreibung und Reflexion angestrebt. Es sollte die Situation zuerst nur beschrieben, später dann reflektiert werden; und neben der detaillierten Beschreibung waren eventuelle Hintergründe sowie Folgen oder Ergebnisse ebenfalls aufzuführen. Diese Vorgabe für die Reihenfolge und Inhalte der Situationsbeschreibung hatte mehrere Gründe. So sollten die Teilnehmer angehalten werden, sich intensiv auf die Situation einzulassen und möglichst umfangreiche Situationsrepräsentationen zu geben. Diese detaillierten Darstellungen hatten den Zweck, dass die Teilnehmer sich tatsächlich explizit zur Entwicklung ihres Berufsethos äußerten. Letztendlich sollte außerdem die Aufteilung in Beschreibung und Reflexion den Auswertungs- und Interpretationsprozess methodisch vereinfachen.

Die zusätzlichen geschlossenen Items sollten es einerseits ermöglichen, die offenen Antworten zu validieren, andererseits sollte die Analyse des qualitativen Datenmaterials durch die Möglichkeiten von quantitativen Auswertungsmethoden vertieft werden.

6.2.2 Beschreibung und Reflexion einer Seminarsituation

Die Tagebucheinträge zu Seminarsituationen waren folgendermaßen vorstrukturiert:

1. Situationsbeschreibung und Bearbeitungsanweisung (offenes Item)
2. Bezeichnung des Begleitseminars (geschlossenes Item, Einfachantwort)
3. Reflexion der Situation (offenes Item)
4. persönliche Relevanz der Situation (geschlossenes Item, Skala)

Die Instruktionen für die Situationsbeschreibung unterschieden sich von den Einträgen der Praxissituationen nur darin, dass sich die Teilnehmer „an eine Situation oder ein besprochenes Thema“ des vergangenen Seminartags erinnern sollten und dass die Detailanweisungen entsprechend angepasst wurden:

Beschreiben Sie diese Situation oder das Thema bitte in Ihren eigenen Worten. Gehen Sie dabei insbesondere darauf ein,

- worum es genau ging,
- was im Einzelnen besprochen wurde,
- und ggf. zu welchem Ergebnis die Situation führte bzw. mit welchem Ergebnis das Thema beschlossen wurde.¹⁰⁸

Es wurden die geschlossenen Fragen ebenfalls auf die Begleitveranstaltungen zugeschnitten, sodass Zeit und Ort sowie beteiligte und beeinflussende Personen (und Umstände) weggelassen wurden und stattdessen das konkrete Seminar benannt werden sollte, in dem die Situation aufgetreten ist.

6.3 Freie Dokumentationen

Die freien Dokumentationen wurden nur von den Teilnehmern der KG ausgefüllt. Sie waren für beide Kohorten identisch und orientierten sich vornehmlich an der Aufgabenstellung zur regulären Erlangung der Leistungspunkte des Moduls „Einführung in die Schulpraxis“, in dem die anderen Praktikanten (in der Regel – wo vorhanden – in den Schulteams) die eigenen Erfahrungen im Praxissemester mediengestützt präsentieren sollten.

Die Teilnehmer der KG erhielten nach der Eingangsbefragung einen Link per E-Mail, der ihnen den Zugang zu den freien Dokumentationen im Online-Portfolio zu jedem Zeitpunkt im Laufe des Praxissemesters ermöglichte. Kurz vor Ende des Praxissemesters wurden sie erneut daran erinnert, sich mindestens einmal unter diesem Link einzuloggen und eine Dokumentation vorzunehmen.

Der Fragebogen umfasste wie die anderen Portfolio-Einträge auch die Erhebung des Personencodes und der beiden Fächer sowie die abschließende Kommentarseite. Hinzu kam hier

¹⁰⁸ Den anderen Anweisungen wurde analog das im Seminar besprochene „Thema“ hinzugefügt.

eine Seite, in der die Teilnehmer aufgefordert waren, sich frei zu den eigenen Erfahrungen und dem persönlichen Kompetenzzuwachs zu äußern. Die genaue Formulierung lautete:¹⁰⁹

Im Praxissemester sollen Sie in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren und Berufsethos Erfahrungen sammeln und Kompetenzen aufbauen.

Bitte nutzen Sie das Online-Portfolio, um diese Erfahrungen und Ihren persönlichen Kompetenzzuwachs aus Ihrer Sicht zu dokumentieren.

Verwenden Sie bitte ganze Sätze und führen Sie Ihre Beobachtungen oder Erkenntnisse möglichst genau aus.

In den freien Dokumentationen wurde im Gegensatz zu den Lerntagebüchern das Berufsethos explizit genannt, weil es auch in den Veröffentlichungen zum Jenaer Modell der Lehrerbildung und den Informationsmaterialien zum Praxissemester, die den Studierenden zugänglich waren, explizit genannt wurde.¹¹⁰ Da sich die Anweisungen für die KG eng an den Vorgaben für die anderen Teilnehmer am Praxissemester orientierten, wurden hier auch diese Begrifflichkeiten verwendet.

7 Auswertungsverfahren

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wurde aus dem gesamten Forschungsprojekt eine Teilmenge für die detaillierte Analyse ausgewählt. Hierzu zählen sämtliche Ethos-Lerntagebücher der EG sowie die Antworten aller Teilnehmer zu den in Kapitel 4.2 besprochenen Dilemma-Situationen »Pädagogische Note« und »Parallellehrer« aus der Eingangs- und Abschlussbefragung. Die Situation »Pädagogische Note« wurde dabei ausgewählt, weil sie von den Teilnehmern durchschnittlich am umfangreichsten beantwortet wurde und nach dem initiierten Lesen der Teilnehmerantworten auch inhaltlich am vielversprechendsten wirkte. Diese Situation befand sich im Portfolio am Anfang des jeweiligen Befragungszeitpunktes, wurde dementsprechend immer als erstes bearbeitet, sodass die Teilnehmer zu diesem Zeitpunkt vermutlich noch besonders viel Geduld und Konzentrationsfähigkeit aufbrachten. Die »Parallellehrer«-Situation wurde ausgewählt, weil sie (im Gegensatz zur dritten Oser'schen Dilemma-Situation, dem »Lehrmeister«) mehr Berührungspunkte mit der Erfahrungswelt der Studierenden aufwies. Auf die Analyse der selbst konstruierten Dilemma-Situation »Hausaufgabenkontrolle« wurde zunächst verzichtet, weil diese noch explorativer angelegt sein müsste und der Bezug auf die Schweizer Forschung nicht hergestellt werden konnte.

¹⁰⁹ Kursiv- und Fettschreibung wurden aus dem Fragebogen übernommen.

¹¹⁰ In ursprünglichen Veröffentlichungen wurde teilweise sowohl von „Berufsethos“ als auch von „Berufsethik“ gesprochen.

Im Folgenden wird das ausgewertete Textmaterial im Hinblick auf die Anzahl vorliegender Portfolio-Einträge und Art und Umfang der einzelnen Texte beschrieben (Kapitel 7.1). Im Anschluss daran wird in Kapitel 7.2 detailliert dargestellt, wie die thematisch-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der einzelnen Portfolio-Einträge vorgenommen wurde, welche die Basis für weiterführende quantitative und hermeneutisch-interpretative Analyseschritte bildete.

7.1 Charakterisierung des ausgewerteten Textmaterials

Zu der Dilemma-Situation »Pädagogische Note« liegen insgesamt 56 Einträge vor; zur Situation »Parallellehrer« dagegen nur 55 Einträge, weil ein Teilnehmer sich nur in der Abschlussbefragung zu der Situation geäußert hat, weswegen auch sein Portfolio-Eintrag der Eingangsbefragung aus der Analyse ausgeschlossen wurde.¹¹¹ Die Einträge der Teilnehmer zu den Dilemma-Situationen unterscheiden sich sowohl qualitativ als auch quantitativ erheblich. Qualitative Unterschiede deuten sich bereits bei der Textstruktur an: Die meisten Einträge sind relativ kurz und bestehen aus wenigen zusammenhängenden Absätzen. Andere geben in einem Satz eine kurze Handlungsempfehlung und begründen diese in einem weiteren knappen Absatz. Manche Einträge liegen auch nur stichpunktartig vor. Es gibt aber auch sehr ausführliche, differenzierte Texte, und die Antworten eines Teilnehmers sind so strukturiert, dass verschiedene Gesichtspunkte der Begründung sogar mit Teilüberschriften angezeigt werden.

Für die Ermittlung der Textlänge der einzelnen Portfolio-Einträge wurden jeweils die Wörter gezählt: Die Einträge zur Dilemma-Situation »Pädagogische Note« sind etwas länger als die der Situation »Parallellehrer«, allerdings mit einer größeren Streuung. Die jeweils hohen Standardabweichungen und stark rechtsschiefen Verteilungen weisen darauf hin, dass es viele sehr kurze Einträge und nur wenige besonders lange Texte gibt, wobei besonders lange Texte vermehrt in der Eingangsbefragung und besonders kurze Texte häufig in der Abschlussbefragung verfasst wurden.¹¹² Eine Übersicht über die Verteilungen gibt Tabelle 4 auf der nächsten Seite.

Diese Unterschiede in der Textstrukturierung und der Textlänge deuten bereits an, dass sich die Studierenden sehr verschieden mit den Dilemma-Situationen auseinandersetzen. Es ist

¹¹¹ Nico S. (anonymisierter Name, vgl. Phase 2 des Auswertungsprozesses in Kapitel 7.2) hat in der Vorbefragung stattdessen die im Fragebogen vorhergehende Dilemma-Situation »Lehrmeister« zweimal beantwortet. Ob dies auf einen technischen Fehler im Online-Portfolio zurückzuführen ist, kann im Nachhinein leider nicht mehr eindeutig festgestellt werden. Allerdings bricht der erste Text zur »Lehrmeister«-Situation ab, deshalb könnte es sein, dass Nico S. die gleiche Antwort noch einmal geben wollte und nicht auf die veränderte Situation geachtet hat.

¹¹² Diese Unterschiede zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung waren zu erwarten, da die Praktikanten am Ende des Praxissemesters mit besonders vielen Aufgaben im Zusammenhang mit dem Praxissemester und dem weiteren Studium zu bewältigen hatten.

jedoch anzumerken, dass kurze Texte nicht notwendigerweise eine flache Argumentation enthalten, da sie auch mit hoher Informationsdichte geschrieben sein können, während manche lange Texte im Gegensatz dazu deutlich ausschweifender verfasst sind.

	N _{Texte}	MW _{Textlänge}	$\delta_{\text{Textlänge}}$	Min _{Textlänge}	Max _{Textlänge}
»Pädagogische Note«	56	172	148,9	40	876
»Parallellehrer«	54	144	137,5	29	857
gesamt	110	158	144,1	29	876

Tabelle 4: Übersicht über die Einträge zu den Dilemma-Situationen

Es wurden insgesamt 221 Lerntagebuch-Einträge ausgewertet, davon beschreiben 111 Einträge eine Seminarsituation und 110 eine Situation aus der Schulpraxis.¹¹³ Die Textlänge der Tagebucheinträge beträgt im Durchschnitt 156 Wörter mit einer Standardabweichung von $\delta = 89,6$ Wörtern. Dabei unterscheiden sich die Einträge der Praxis- und Seminarsituationen erheblich: Während die Teilnehmer über die Schulpraxis in durchschnittlich 190 Wörtern berichten, umfassen die Seminarbeschreibungen im Mittel nur 123 Wörter.¹¹⁴ Tabelle 5 stellt diese Verteilungen überblicksartig dar.

Die Tagebucheinträge sind also insgesamt vergleichbar lang wie die Antworten auf die Dilemma-Situationen; allerdings fallen die Einträge zu Seminarsituationen deutlich kürzer aus als die Einträge zu dem Dilemma »Parallellehrer« und die Einträge zu Praxissituationen sind im Durchschnitt noch länger als die Einträge zu dem Dilemma »Pädagogische Note«. Gleichzeitig ist jedoch die Streuung der Textlängen bei den Tagebucheinträgen deutlich geringer als bei den Dilemma-Einträgen.

	N _{Texte}	MW _{Textlänge}	$\delta_{\text{Textlänge}}$	Min _{Textlänge}	Max _{Textlänge}
Seminar	111	123	84,6	11	387
Praxis	110	190	81,6	22	479
gesamt	221	156	89,6	11	479

Tabelle 5: Übersicht über die Einträge in den Ethos-Tagebüchern

7.2 Phasen des Auswertungsprozesses

Die durch die Studierenden produzierten Kurztexte in den Portfolio-Einträgen wurden mit einer thematisch-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an die Verfahren bei Mayring und Kuckartz ausgewertet (vgl. Mayring, 2010; Mayring & Brunner, 2010; Kuckartz, 2012). Dabei wurde das folgende Ablaufschema verwendet:

¹¹³ Eine Teilnehmerin hatte sich aufgrund von Krankheit per E-Mail einmal von der Bearbeitung des Tagebuchs entschuldigen lassen. In dieser Woche war nur eine Praxissituation zu beschreiben.

¹¹⁴ Systematische Zusammenhänge zwischen der Textlänge der einzelnen Tagebucheinträge und dem Zeitpunkt innerhalb des Praxissemesters konnten nicht festgestellt werden.

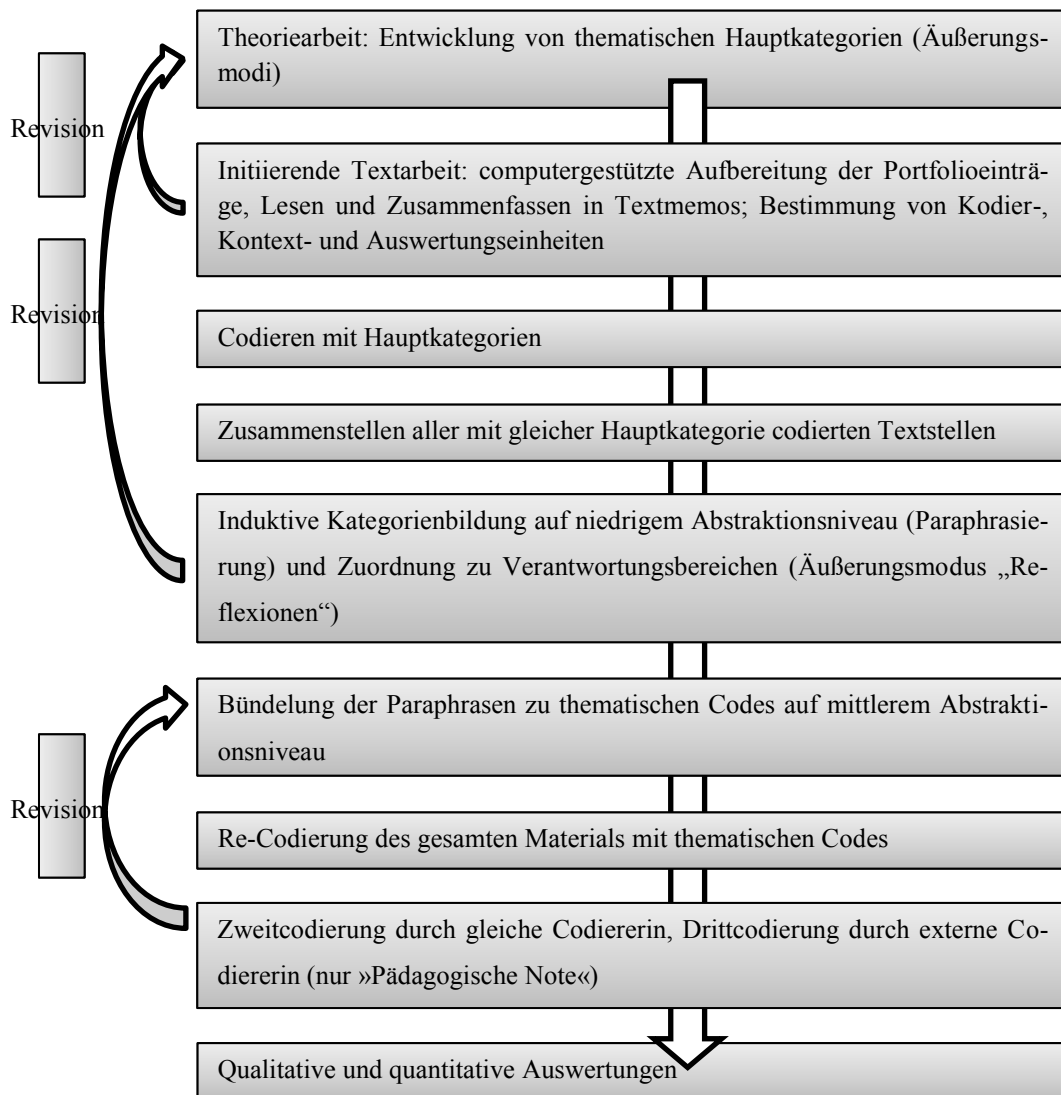


Abbildung 4: Schematischer Ablauf der thematisch-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Die Auswertung war somit in insgesamt neun Phasen untergliedert, die im Folgenden charakterisiert werden:

Phase 1: Theoriearbeit

Bereits im Vorfeld der eigentlichen Untersuchung wurde als Resultat der eingehenden Beschäftigung mit der Lehrerethos-Forschung das in Kapitel 2.4 dargestellte theoretische Konstrukt entwickelt und dabei die Aufteilung der fünf Verantwortungsbereiche „Gesellschaft/Staat“, „Schule“, „Fach“, „Schüler“ und „Professionelles Selbst“ festgelegt. Darüber hinaus legt die Struktur des Fragebogens bei den Dilemma-Situationen eine Unter-

scheidung von zwei Äußerungsmodi nahe, und zwar „Handlungsempfehlungen“ und „Reflexionen“.¹¹⁵ Es entstand dementsprechend das folgende Kategoriensystem:¹¹⁶

Dilemma-Situationen

- Handlungsempfehlungen
- Reflexionen
 - Gesellschaft/Staat
 - Schule
 - Fach
 - Schüler
 - Professionelles Selbst

Ethos-Lerntagebücher

- Reflexionen
 - Gesellschaft/Staat
 - Schule
 - Fach
 - Schüler
 - Professionelles Selbst

Es wurde somit von vornherein strukturell zwischen den Dilemma-Situationen und den Ethos-Lerntagebüchern unterschieden.

Die folgenden Phasen wurden für jeden Eintragstyp (Antworten zur Situation »Pädagogische Note«, Antworten zur Situation »Parallellehrer«, Einträge in den Ethos-Lerntagebüchern) getrennt durchlaufen.

Phase 2: Initiierende Textarbeit

Die Portfolio-Einträge lagen zunächst in einem Tabellendokument vor und mussten für die weitere Bearbeitung aufbereitet werden. Bei einigen Kurztexten war eine Anonymisierung von verwendeten Orts- und Personenklarnamen notwendig,¹¹⁷ manche enthielten viele Tippfehler oder entsprachen nicht der gültigen deutschen Rechtschreibung bzw. Grammatik. Die Texte wurden daher in das Standard-Schriftdeutsch übertragen und anschließend in das Analyseprogramm MAXQDA eingelesen.

Danach wurden alle Texte erneut durchgelesen und in kurzen Textmemos stichpunktartig zusammengefasst. Das Lesen diente in erster Linie dazu, inhaltlich und strukturell einen Überblick über die Texte zu erhalten und eine grundsätzliche Vorstellung von ihnen zu entwickeln. Zentral waren dabei thematische Schwerpunkte, aber auch die Intensität der Bearbeitung durch die Teilnehmer, die Länge der Texte und Auffälligkeiten in der Strukturierung sowie andere Besonderheiten.

Beim Lesen der Dilemma-Situationen zeigte sich, dass einige Teilnehmer neben den Handlungsempfehlungen und den Reflexionen in einer dritten Art auf die Situationen eingehen:

¹¹⁵ Vergleichbar dazu legt die Struktur des Fragebogens bei den Ethos-Lerntagebüchern nahe, dass die Einträge hier in die Äußerungsmodi „Situationsbeschreibung“ und „Reflexionen“ unterteilt werden. Da die Situationsbeschreibungen jedoch lediglich Kontextinformationen bereithalten, wurden sie nicht in die Themenanalyse einbezogen.

¹¹⁶ Die Benennung der Verantwortungsbereiche wurde im Laufe des Projektes mehrfach verändert. Hier wird nur die endgültige Variante dargestellt.

¹¹⁷ Diese wurden jeweils mit dem ersten Buchstaben abgekürzt. Auf die Identität der Teilnehmer selbst kann durch die Verwendung von Pseudonymen, die auf die ersten beiden Buchstaben der zufällig erstellten Seriennummern zurückgehen, nicht zurückgeschlossen werden.

Sie schlagen Alternativen zu (vorher angesprochenen) Handlungsempfehlungen vor, benennen, inwieweit das bisherige Verhalten der Lehrer ihrer Meinung nach kritikwürdig sei, oder geben Empfehlungen für das Vorgehen der Lehrer in einer späteren Zukunft. Diese Alternativen werden oft nicht so konkret und direkt formuliert wie die Empfehlungen und gelten häufig nur unter bestimmten Bedingungen. Diese Art, auf die Situation einzugehen, war im Vorfeld nicht antizipiert worden. Es wurde daraufhin entschieden, eine neue Hauptkategorie hinzuzufügen, die „Handlungsalternativen“.

In den Ethos-Lerntagebüchern konnten die erwarteten beiden Äußerungsformen („Situationsbeschreibungen“ und „Reflexionen“) auch empirisch gefunden werden. Hiervon wurden jedoch nur die berufsethischen Reflexionen in die Analyse eingeschlossen.¹¹⁸

Die Kodiereinheit für die Inhaltsanalyse sind folglich solche Worte, Satzteile oder (Teil-)Sätze, die eine konkrete oder bedingte Handlungsanweisung enthalten bzw. Gründe für mögliche Handlungen der Lehrer oder (weitergehende) berufsethische Überlegungen beinhalten. Die Kontexteinheit ist der jeweilige Kurztext (Portfolio-Eintrag), die Auswertungseinheit entspricht der Gesamtheit der einzelnen Kurztexte im jeweiligen Portfolio-Eintragstyp (»Pädagogische Note«, »Parallellehrer«, Ethos-Lerntagebücher).

Phasen 3 und 4: Codieren mit Hauptkategorien und Zusammenstellen aller mit gleicher Hauptkategorie codierten Textstellen

Im ersten Codierungsschritt wurden in den Portfolio-Einträgen zu den Dilemma-Situationen zunächst die drei Äußerungsmodi codiert; in den Ethos-Lerntagebüchern wurde nur der Äußerungsmodus „Reflexionen“ codiert. In diesem Schritt war es zunächst unerheblich, ob sich Textsegmente mit unterschiedlichen Äußerungsmodi überschneiden. Wenn jeweils mehrere Handlungsempfehlungen, Reflexionen oder Handlungsalternativen direkt aufeinander folgen, wurden sie zusammenhängend codiert.

Zur Veranschaulichung der einzelnen Codierschritte soll ein Beispiel aus dem Textmaterial dienen. Es handelt sich dabei um einen relativ kurzen und überschaubaren Text von Heike E. aus der Abschlussbefragung. Die Grobcodierung erfolgte an diesem Text folgendermaßen:

¹¹⁸ Textsegmente mit Situationsbeschreibungen wurden dann eingeschlossen, wenn sie unmittelbare Kontextinformationen lieferten, ohne die das Textsegment nicht verständlich wäre.

	1	Wie sollte sich Lehrerin G. Ihrer Meinung nach in dieser Situation verhalten?
	2	Lehrerin G. sollte...
..Handlungsempfehlungen	3	ihrem Konzept treu bleiben und sich nicht von ihrer Meinung und Bewertung abbringen lassen.
	4	Warum sollte sich Lehrerin G. so verhalten?
..Reflexionen	5	Wenn die Lehrerin dieses Konzept vorher bei allen Beteiligten vorgestellt hat, dann finde ich es nur konsequent, wenn sie es umsetzt.
	6	Diese Benotung nach der persönlichen Leistungsentwicklung finde ich durchaus gerecht, auch wenn das bestimmte Beteiligte in diesem Fall nicht so sehen möchten. Aber es kann gewährleistet werden, dass einige Schüler nicht am Ende die Klippe runterfallen, weil sie im Moment etwas den Anschluss verloren haben.
..Reflexionen	7	Eventuell könnte die Lehrerin sich im Vorhinein eine schriftliche Bestätigung der Schulleitung holen, um für etwaige Fälle vorbereitet zu sein. Aber letztlich liegt die Notegebung in ihrer Hand, wenn es keine weiteren internen Absprachen und Vorgaben an der Schule gibt. Deshalb kann sie im Notfall mit eben diesem Argument weiteren Beschwerden entgegenreten.
..Handlungsalternativen	8	Da die Lehrerin im Vorfeld dieses Konzept vorstellte, ist es dann verwunderlich, dass überhaupt allgemeine Beschwerden kamen. Beim Vorstellen hätte sie eventuell weitere Beweise, z. B. aus Studien, vorlegen können, um die Rechtfertigung und guten Erfahrungen dieses Konzeptes zu belegen.
..Reflexionen		
..Handlungsalternativen		

Abbildung 5: Grobcodierung am Beispiel von Heike E. (Abschlussbefragung)

Daraufhin wurden die so codierten Textstellen getrennt nach Äußerungsmodi für die weitere Feincodierung zusammengestellt.

Phase 5: Induktive Kategorienbildung auf niedrigem Abstraktionsniveau (Paraphrasierung) und Zuordnung zu Verantwortungsbereichen (Äußerungsmodus „Reflexionen“)

In der nun folgenden Phase wurden innerhalb der Äußerungsmodi einzelne Handlungsempfehlungen, -alternativen und berufsethische Reflexionen identifiziert und paraphrasierend codiert. Dabei wurden die Handlungsempfehlungen möglichst „eng“ codiert, ohne zusätzliche Kontextinformationen einzubeziehen. Grundsätzlich wurden die entsprechenden Textstellen nur nach den Verben bzw. verbalen Teilen (ggf. mit Aktanten/wichtigen Zusatzinformationen) codiert.¹¹⁹ Der Name des jeweils vergebenen Codes ergab sich als kurze Zusammenfassung der Textstelle (zentrales Verb – Doppelpunkt – wichtige Zusatzinformationen durch Kommas abgetrennt, z. B.: „schreiben: Test“).

Handlungsalternativen wurden im Gegensatz dazu „weit“ codiert, da sie häufig sehr ausführlich beschrieben wurden und nicht immer klar von den Reflexionen abgetrennt werden konnten. Um das Verständnis der jeweiligen Textsegmente sicherzustellen, erfolgte die Codierung der Handlungsalternativen daher jeweils im Ganzen, inklusive möglicher eingeschlossener Begründungen. Dadurch kam es an manchen Stellen notwendigerweise zu Dop-

¹¹⁹ Diese Grundregel konnte nicht immer eingehalten werden, z. B. wenn ein Aktant in Form eines Nebensatzes auftritt.

pelcodierungen. Der Name des Codes ergab sich ebenfalls als kurze Zusammenfassung der Alternative in Form von meist nominalisierten Paraphrasen.

Die Codierung der Reflexionen erfolgte „mittelweit“, das heißt weiter als die der Handlungsempfehlungen, aber enger als die Handlungsalternativen. Dabei wurde zunächst identifiziert, welche Textsegmente abgrenzbare berufsethische Themen beinhalten. Bei der Codierung wurde so viel Kontext einbezogen, wie für das Verständnis der Codierung nötig ist (das heißt nicht nur Schlüsselwörter, sondern jeweils die zusammenhängende Textstelle, die sich auf den gleichen Aspekt/das gleiche Argument bezieht).¹²⁰ Der Name des Codes ergab sich als kurze Zusammenfassung der Textstelle in Form von meist nominalisierten Paraphrasen des Reflexionskerns. Eine möglicherweise zusätzlich gegebene Wertung wurde in die Benennung nicht aufgenommen.

Da es sich bei der Codierung der Reflexionen um einen zentralen Schritt der Auswertung handelt, soll im Folgenden genauer auf die Bestimmung von Textsegmenten mit berufsethischem Gehalt eingegangen werden.

Grundsätzlich kann man verschiedene „Ebenen“ berufsethischer Themen unterscheiden:

1. Auf der untersten Ebene sind diejenigen Themen zu verorten, welche von den einzelnen Teilnehmern als zentral für die jeweilige Dilemma-Situation bzw. in den Tagebuchsituationen als für ihr Berufsethos relevant beschrieben werden. Sie bilden das subjektive Zentrum der Reflexionen.
2. Auf einer übergeordneten Ebene sind solche berufsethischen Themen zu sehen, welche von den Teilnehmern ebenfalls benannt werden (das heißt, am Textmaterial identifiziert werden können), die jedoch nicht notwendigerweise von den Teilnehmern auch reflektiert werden oder die sie nicht explizit als relevant für das eigene Berufsethos kennzeichnen.
3. Darüber hinaus gibt es berufsethische Implikationen, welche den jeweiligen Portfolio-Einträgen innewohnen, welche die Teilnehmer selbst aber nicht explizit benennen.

¹²⁰ Dabei wurde darauf geachtet, dass der mitcodierte Kontext inhaltlich tatsächlich zum Code gehört und nicht bereits zu einem neuen/anderen Code. Da die Texte eine hohe Informationsdichte aufweisen, war nicht immer klar zu trennen, welcher Teil einer Textstelle noch zum ersten oder schon zum zweiten Code gehört. Ggf. wurde dann doppelt codiert. Da das Programm MAXQDA keine Codierungsunterbrechungen zulässt, ließ es sich manchmal auch nicht vermeiden, Textstellen mitzucodieren, die nicht zum eigentlichen Code gehören, aber sprachlich untrennbar eingefügt sind. Wenn dies lange Textstellen betraf, wurde der eigentliche sprachliche Kern in einem Kommentar festgehalten. Bei sehr verstreuten Textteilen wurden die zusammengehörigen Segmente einzeln codiert und mithilfe von Kommentaren entsprechend gekennzeichnet.

4. All dies ist eingebettet in das gesamte berufsethische Themenspektrum, welches für das Lehrerhandeln relevant werden könnte, aber nicht notwendigerweise (in seiner Gänze) von den Teilnehmern beschrieben wird.

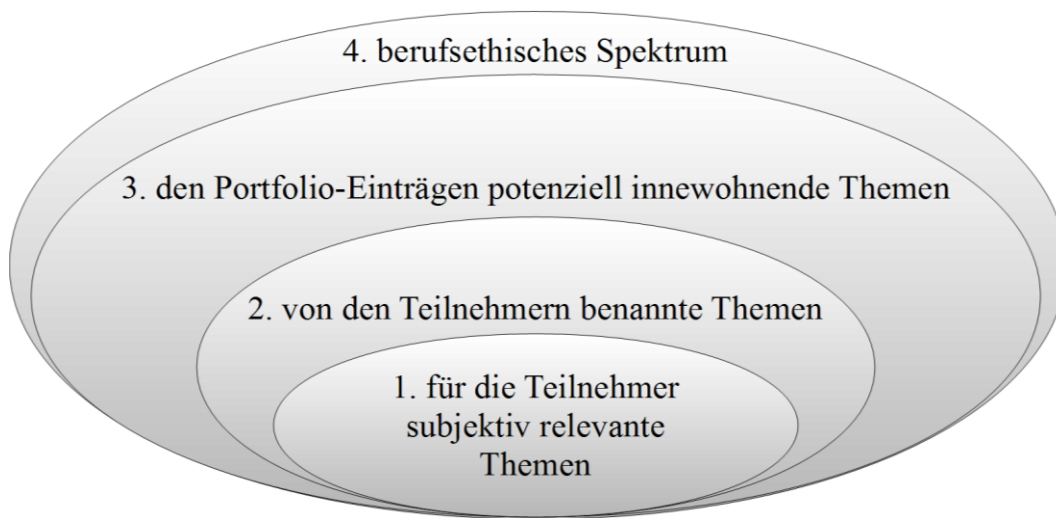


Abbildung 6: Berufsethische Themen in den Portfolio-Einträgen

Für die Codierung kommen nur Themen auf den unteren beiden Ebenen in Frage, da nur sie in jedem Fall an konkretes Textmaterial geknüpft werden können. Themen der dritten Ebene (der Subtexte der Portfolio-Einträge) können im Anschluss an die qualitative Inhaltsanalyse durch Explikation an das Material herangetragen werden.¹²¹ Die Einbettung in das gesamte berufsethische Themenspektrum erfolgt dann als weitere Interpretations- und Analyseleistung.¹²²

Nach der Identifikation berufsethischer Themen und der paraphrasierenden Codierung der jeweiligen Textsegmente wurden diese den zugehörigen Verantwortungsbereichen zugeordnet. Es wurde dabei festgestellt, dass zusätzlich zu den im berufsethischen Konstrukt entwickelten Verantwortungsbereichen bei den Teilnehmern auch Aspekte zum Tragen kommen,

¹²¹ Dies ist für das vorliegende Textmaterial auch durchgeführt worden. Die Ergebnisse dieser hermeneutischen Interpretation, welche auf den Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse basiert, sind in Kapitel 9.3 dargestellt.

¹²² Zu trennen ist diese Strukturierung der berufsethischen Themen von anderen, in den Texten ebenfalls benannten Aspekten, welche nicht notwendigerweise berufsethischen Charakter aufweisen, aber im Berufsalltag durchaus auftauchen und somit von den Teilnehmern benannt werden. Auch Personen oder Umstände, welche eine berufsethische Reflexion hervorgebracht haben oder die Haltungen der Teilnehmer beeinflussen haben, sind hiervon zu unterscheiden. So kann z. B. einem Teilnehmer die berufsethische Relevanz von „Gesprächen mit Kollegen“ in der Beobachtung des Lehrerzimmer-Gebarens seiner Kollegen aufgefallen sein – dann handelt es sich um ein berufsethisches Thema. Wenn aber dem Teilnehmer im Gespräch mit einem Kollegen z. B. klar geworden ist, dass der Lehrerberuf mit einem Risiko für Burnout verbunden ist, dann ist das berufsethische Thema „Burnout“ und nicht „Gespräche mit Kollegen“. Durch die Fragestellung im Online-Portfolio wird explizit nach solchen nicht-berufsethischen Faktoren gefragt (vgl. Kapitel 6.2). Diese Informationen können aber auch zusätzlich in den Situationsbeschreibungen auftreten, wurden dann aber nicht codiert.

welche für die Reflexionen relevant erscheinen, jedoch nicht im Kern berufsethischen Gehalt haben: Dies betrifft bei den Dilemma-Situationen Begründungen mit Bezug auf eigene Erfahrungen (z. B. in der Schulzeit, im Studium oder auch im Praxissemester). In den Lerntagebüchern sind solche Textteile betroffen, welche die Entwicklung des Berufsethos explizit mit Elementen des Praxissemesters oder dem Studium verknüpfen.¹²³ Im Zuge dieser Erkenntnis wurden die entsprechenden Kategoriensysteme folgendermaßen überarbeitet:

Dilemma-Situationen

- Handlungsempfehlungen
- Reflexionen
 - Gesellschaft/Staat
 - Schule
 - Fach
 - Schüler
 - Professionelles Selbst
 - Bezug auf eigene Erfahrungen
- Handlungsalternativen

Ethos-Lerntagebücher

- Reflexionen
 - Gesellschaft/Staat
 - Schule
 - Fach
 - Schüler
 - Professionelles Selbst
 - Evaluation

Die Feincodierung sieht am Beispiel von Heike E. folgendermaßen aus:

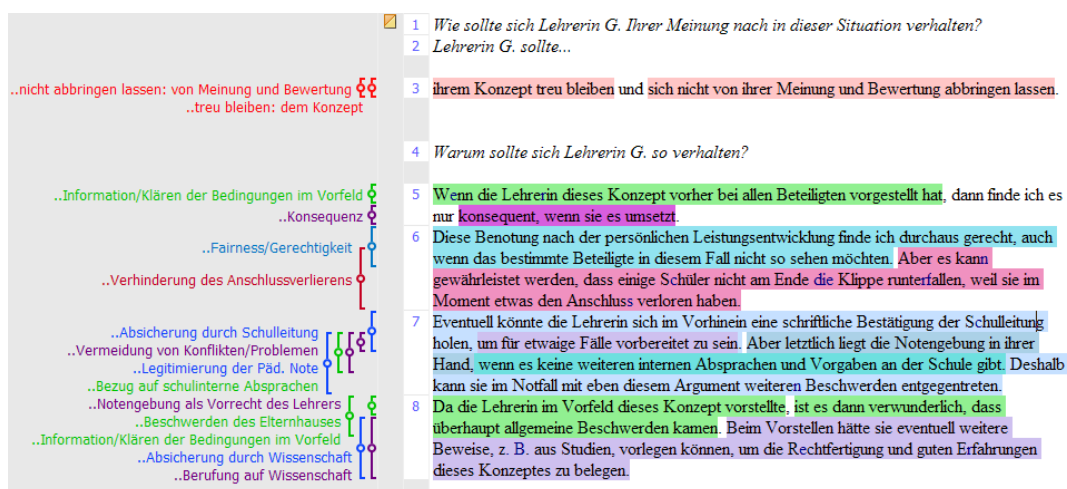


Abbildung 7: Exemplarische Feincodierung

Phase 6: Bündelung der Paraphrasen zu thematischen Codes auf mittlerem Abstraktionsniveau

In der nächsten Phase wurden die Paraphrasen nach inhaltlichen Ähnlichkeiten gebündelt und zu thematischen Codes auf mittlerem Abstraktionsniveau generalisiert. Hierfür wurde von der Annahme der Kognitionspsychologie ausgegangen, dass Begriffe im Gedächtnis in

¹²³ Beispielsweise kommentiert Wolfgang N. eine Seminarsituation folgendermaßen: „Eine Veränderung zum Berufsbild ist aber nicht eingetreten, da ich mit solchen Situationen im Schulalltag rechne. Ich denke aber, dass wir zukünftige Lehrer im Umgang mit Konflikten nicht gut ausgebildet sind und in der Hinsicht noch jede Menge Nachholbedarf ist.“ (Wolfgang N., KW 44, S. 11)

Abhängigkeit von ihrer semantischen Ähnlichkeit in einem kognitiven Netzwerk angeordnet sind, wobei ähnliche Begriffe nah und unähnliche weiter entfernt repräsentiert sind (Collins & Loftus, 1975, S. 411 f.). In Analogie zum kognitiven Netzwerk wurden die einzelnen Paraphrasen – getrennt nach den jeweiligen Hauptkategorien – angeordnet. Hierfür wurde das in MAXQDA implementierte Mind-Mapping-Tool „MAXMaps“ verwendet: Zuerst wurden die Codes nebeneinander auf die Bildschirmoberfläche gelegt. Danach erfolgte eine Gruppierung von sprachlich identischen und synonymen Codes. Diese Cluster wurden dann nach inhaltlicher Nähe weiter gruppiert, um davon ausgehend durch immer weitere Zusammenfassungen „gesättigte“ Kategorien zu bilden (das heißt Kategorien, die sich inhaltlich noch hinreichend voneinander unterscheiden, aber in sich möglichst homogen sind). Für die Benennung der Kategorien wurde versucht, inhaltlich trennscharfe Oberbegriffe als Kategoriennamen zu wählen und dabei aber möglichst nah am tatsächlichen Textmaterial zu bleiben.¹²⁴

Die thematischen Codes wurden im Beispiel folgendermaßen vergeben:

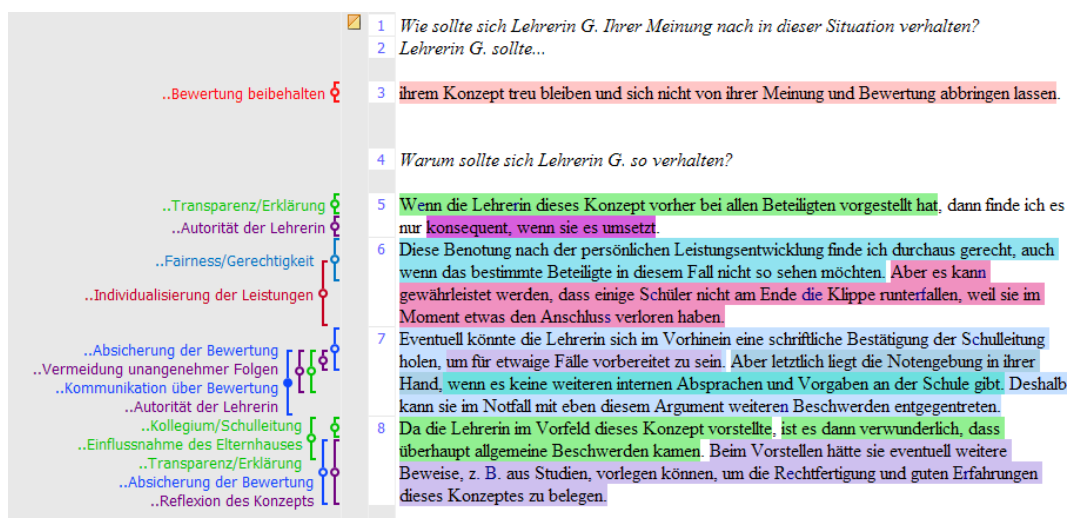


Abbildung 8: Exemplarische Codierung mit thematischen Codes

Phase 7: Re-Codierung des gesamten Materials mit thematischen Codes

Die so entstandenen Codes wurden im nächsten Schritt auf die entsprechenden Textstellen übertragen. Das heißt, alle codierten Textpassagen wurden erneut zusammengestellt und mit den entsprechenden neuen thematischen Codes versehen. Dabei wurden ggf. auftretende

¹²⁴ Die Gruppierungen erfolgten auf Basis der Paraphrasen, das heißt unabhängig von den zugrundeliegenden konkreten Textsegmenten. Auf diese konnte aber bei Bedarf (z. B. wenn die Paraphrasen überprüft werden mussten) durch die Verlinkung im Programm jeweils unmittelbar zugegriffen werden.

Aneinanderreihungen oder Überschneidungen des gleichen Codes zusammengezogen. Die paraphrasierenden Codes wurden zur Erleichterung späterer Analysen als Subcodes der Themencodes beibehalten.

Phase 8: Zweitcodierung durch gleiche Codiererin, Drittcodierung durch externe Codiererin

Nach dieser Erstcodierung wurde ein vorläufiger Codierleitfaden erstellt. Er enthält neben den Definitionen der Äußerungsmodi, der Verantwortungsbereiche sowie der Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten eine Beschreibung der Kategorien auf mittlerer Abstraktionsebene mit Inklusions- und Exklusionsregeln sowie mit Ankerbeispielen. Basierend darauf wurde das gesamte Textmaterial noch einmal durch die Erstcodiererin durchgearbeitet und die Intracoderreliabilität erfasst (vgl. Anhang A 1.3.1). Bei der Überprüfung der Unterschiede zwischen beiden Codierungen wurden Probleme des Kategoriensystems identifiziert und behoben. Der Codierleitfaden wurde entsprechend überarbeitet.

Für die Dilemma-Situation »Pädagogische Note«, welche als Erstes codiert und ausgewertet wurde, bearbeitete zudem eine unabhängige, geschulte Zweitcodiererin das gesamte Material erneut, woraufhin die InterCoderreliabilität erfasst wurde. Nicht-Übereinstimmungen zwischen Erst- und Zweitcodiererin besprachen diese in einer Codierkonferenz im Sinne einer kommunikativen Validierung. Die entsprechenden Codierungen wurden dabei angepasst und der Codierleitfaden entsprechend verändert (vgl. Anhang A 1.3.2).

Phase 9: Qualitative und quantitative Auswertungen

Die Nennungshäufigkeiten¹²⁵ der einzelnen Kategorien wurden für jeden Portfolio-Eintragstyp sowohl absolut als auch im längsschnittlichen Vergleich untersucht und Gruppenunterschiede im Rahmen der Möglichkeiten angesichts der kleinen Fallzahlen überprüft (Geschlecht, Teilgruppe, Kohorte). Die erstellten Kategorien wurden mit dem theoretischen Konstrukt von Berufsethos bzw. mit den Erkenntnissen in Kapitel 4.2 abgeglichen. Darüber hinaus wurden thematische Schwerpunkte in Relation zu bestimmten Situationsspezifika in den Ethos-Lerntagebüchern untersucht und personenspezifische Entwicklungen in Bezug auf bestimmte Themenbereiche nachgezeichnet.

Bei der Auswertung der Kurztexte erwies sich diese Kombination von induktiven und deduktiven Analyseschritten als besonders sinnvoll:

¹²⁵ Nennungshäufigkeiten beziehen sich jeweils auf das Vorkommen eines Codes im einzelnen Kurztext.

- Die Fragestellungen zu den Dilemma-Situationen legen zwei verschiedene Äußerungsarten nahe. Auf die erste Frage¹²⁶ sollen die Teilnehmer eine unmittelbare Handlungsempfehlung geben, zu der zweiten Frage¹²⁷ sollen Begründungen bzw. Reflexionen formuliert werden. Vor diesem Hintergrund wurden die beiden Äußerungsmodi „Handlungsempfehlungen“ und „Reflexionen“ an das Material herangetragen. Bei der Überarbeitung des Kategoriensystems nach der Erstcodierung ergab sich der dritte Modus „Handlungsalternativen“ induktiv, da einige Teilnehmer (vor allem innerhalb der Beantwortung der zweiten Frage) indirekte bzw. bedingte Handlungsempfehlungen ergänzten.
- Ausgehend vom Studium theoretischer Arbeiten und empirischer Forschung zum Berufsethos wurde im Vorfeld ein theoretisches Konstrukt von Berufsethos entwickelt, welches inhaltliche Ausprägungen berufsethischer Überzeugungen auf unterschiedlichen Ebenen charakterisiert. Dieses wurde deduktiv auf die Begründungen zu den Handlungsempfehlungen angewandt. Hinzu kamen die induktiv gebildeten Bereiche „Bezug auf eigene Erfahrungen“ (Dilemma-Situationen) und „Evaluation“, die sich nicht aus den theoretischen Überlegungen ergaben, aber in den Studierendenantworten ebenfalls angesprochen wurden.
- Um das gesamte Spektrum berufsethischer Auffassungen der Teilnehmer möglichst umfassend abzubilden, wurden Kategorien auf einer niedrigen Abstraktionsebene durch Paraphrasierung induktiv gebildet, um zunächst sehr nah am Ausgangsmaterial zu bleiben. Darüber hinaus waren grobe Dimensionen durch die fünf Verantwortungsbereiche sowie die verschiedenen Äußerungsmodi determiniert. Da diese jedoch zu grob und die Paraphrasen zu fein für eine sinnvolle Auswertung sind, wurden durch Bündelung auf einer mittleren Abstraktionsebene Kategorien gebildet, welche eine Brücke zwischen beiden Extremen schlagen.

8 Überlegungen zur Qualitätskontrolle der angewendeten Forschungsmethoden

In den Kapiteln 3 bis 7 wurden die konzeptionelle Erarbeitung und Durchführung der hier vorgestellten empirischen Studie nachvollzogen. Im Folgenden wird diskutiert, wie die Einhaltung wissenschaftlicher Qualitätsstandards an dieser Studie überprüft werden kann. Dabei ist zunächst die Frage der Anwendbarkeit der klassischen Gütekriterien für die empirische

¹²⁶ „Wie sollte sich Lehrerin G./Lehrer O. Ihrer Meinung nach in dieser Situation verhalten?“

¹²⁷ „Warum sollte sich Lehrerin G./Lehrer O. so verhalten?“

Sozialforschung zu klären, bevor konkrete Qualitätsmerkmale der vorliegenden Studie formuliert werden können.

In den empirischen Sozialwissenschaften gelten gemeinhin die der klassischen Testtheorie entnommenen Gütekriterien „Objektivität“ (Unabhängigkeit), „Reliabilität“ (Zuverlässigkeit) und „Validität“ (Gültigkeit) als Bezugsrahmen zur Einschätzung der Studienqualität (Bortz & Döring, 2002, S. 193 – 201). Deren Übertragbarkeit auf qualitative Studien wird jedoch aufgrund der grundsätzlichen Andersartigkeit der Datenbasis von verschiedenen Autoren in Frage gestellt bzw. diskutiert. In diesem Zusammenhang wird auf der einen Seite vorgeschlagen, die klassischen Gütekriterien dem Grunde nach anzuwenden, jedoch zu modifizieren, auf der anderen Seite werden alternative Gütekriterien eingeführt, welche die Besonderheiten qualitativer Forschung stärker berücksichtigen (vgl. z. B. Bortz & Döring, 2002, S. 326 – 329; Kuckartz, 2012, S. 165 – 169; Mayring, 2010, S. 116 – 122).

Bortz und Döring (2002) halten an den klassischen Kriterien fest: Sie schlagen vor, Objektivität als „Auswertungs- und Interpretationsobjektivität mit dem Konsenskriterium (quantifizierbar durch Übereinstimmungskoeffizienten [...])“ (S. 327) zu bestimmen, Reliabilität „durch wiederholte Befragungen oder durch Variation der Untersuchungsbedingungen“ (ebd.) zu erfassen und Validität in erster Linie durch „konsensuelle Validierung“ (S. 328) herzustellen.

Auch Mayring (2010) bleibt dem Grunde nach bei den klassischen Gütekriterien¹²⁸, passt diese jedoch in Anlehnung an Krippendorff (1980) dem sprachlichen Datenmaterial an: Er fordert, für die qualitative Inhaltsanalyse materialorientierte Validität (als semantische und Stichprobengültigkeit), ergebnisorientierte Validität (als korrelative und Vorhersagegültigkeit) sowie prozessorientierte Validität (als Konstruktgültigkeit) auszuweisen sowie Reliabilität (durch Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit der Ergebnisse) herzustellen (Mayring, 2010, S. 119). Ergänzt werden diese Gütekriterien durch die „kommunikative Validierung“, bei der Forscher und Beforschte im Diskurs „Einigkeit bzw. Übereinstimmung über die Ergebnisse der Analyse“ (S. 120) herstellen.

Kuckartz (2012) entfernt sich von diesem Paradigma, indem er Kriterien für die interne und externe Studiengüte unterscheidet. Für die interne Studiengüte wird z. B. das Forschungsdesign, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die Bearbeitung des Materials durch mehrere Codierer, die Ausarbeitung des Kategoriensystems sowie der konkrete Umgang mit dem Datenmaterial herangezogen. Externe Studiengüte bezieht sich dagegen auf die Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Studienergebnisse. Sie wird z. B. durch die Fallauswahl,

¹²⁸ Objektivität vernachlässigt er in seiner Darstellung.

den Austausch mit Experten im Laufe des Studienprojektes, durch kommunikative Validierung, den Aufenthalt im Feld und Triangulation hergestellt (S. 166 – 169).

Auch Groeben und Rustemeyer (2002) empfehlen einen Kompromiss zwischen quantitativem und qualitativem Forschungsparadigma, den sie als „inferenzexplikative Regelanpassung“ (S. 246) bezeichnen. Darunter verstehen sie Verfahrenstransparenz, Mehrfachcodierung mit Intra- und Inter-coder-Reliabilitätsberechnungen sowie Explikation des Kategoriensystems, wobei dieses nicht mechanisch die Forderungen nach Saturierung, Erschöpfung und Ausschließlichkeit von Kategorien erfüllen müsse (S. 246 – 248). Um Schlussfolgerungen zur Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der Analyseergebnisse treffen zu können, fordern sie zudem Repräsentanz der Fallauswahl im Sinne von Prototypen und/oder Idealtypen als Alternativen zur Stichprobenrepräsentanz sowie Validität im Sinne der semantischen, Kriteriums- und Konstruktvalidität nach Krippendorff (S. 248 – 251).

Der vorliegenden Studie liegen die Maßstäbe von Groeben und Rustemeyer zugrunde, um die Qualität der Studie kritisch zu reflektieren:

- **Verfahrensdokumentation:** Es wurden im Verlauf des Forschungsprojektes die einzelnen Schritte bei der Entwicklung des Studiendesigns, der Erhebungsinstrumente und der Datenauswertung detailliert dokumentiert. Diese Dokumentation wurde in den Kapiteln 3 bis 7 bereits systematisch aufbereitet. Im Anhang A 1.1 wird das Verfahren erneut en détail nachvollzogen.
- **Stichprobenrepräsentanz:** Die untersuchte Stichprobe wird in A 1.2.1 charakterisiert. Die Kriterien, die der Auswahl der Studienteilnehmer und der hermeneutischen Fallanalysen zugrunde lagen, sind in A 1.2.2 zusammengefasst.
- **Mehrfachcodierung:** Objektivität sollte dadurch hergestellt werden, dass das Material unabhängig voneinander mehrfach codiert wurde und das Kategoriensystem auf Basis der Inter- und Intracodervergleiche überarbeitet wurde. Die Kennzahlen für die Reliabilitätsberechnungen und der Abgleich des Kategoriensystems sind in A 1.3 aufgeführt.
- **Explikation des Kategoriensystems:** Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse mit den entwickelten Kategorien werden in Kapitel 9.1 beschrieben.
- **Verfahren zur Erhöhung der Validität:** Validität wurde zudem hergestellt, indem die Ergebnisse der verschiedenen Analyseschritte triangulatorisch in Beziehung gesetzt wurden, worauf A 1.4 genauer eingeht. Zudem wurden die direkten Rückmeldungen der Studienteilnehmer in den freien Kommentaren berücksichtigt (A 1.5).

9 Ergebnisse

In dem folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Portfolio-Studie entlang der Forschungsfragen präsentiert. Kapitel 9.1 beinhaltet die von den Teilnehmern angesprochenen berufsethischen Themen, die im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen berufsethischen Haltungen analysiert werden. Im Anschluss daran wird in Kapitel 9.2 anhand der quantitativ orientierten Zusatzfragen in den Ethos-Lerntagebüchern dargelegt, in welchen Situationen sich die Teilnehmer mit berufsethisch relevanten Fragestellungen auseinandersetzen und wie sie diese Situationen wahrnehmen. In Kapitel 9.3 werden daraufhin die Entwicklungen berufsethischer Haltungen von einzelnen Teilnehmern inhaltsanalytisch-hermeneutisch in den Blick genommen und prägnante Lernverläufe vorgestellt. Im abschließenden Kapitel 9.4 werden diese verschiedenen Perspektiven im Sinne einer Triangulation gebündelt und integrierende Befunde zusammengefasst.

9.1 Berufsethische Themen im Online-Portfolio

Die folgenden Teilkapitel enthalten eine detaillierte und umfassende Darstellung der Ergebnisse der thematisch-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei werden zunächst die gebildeten Kategorien (vgl. Kapitel 7) getrennt nach Eintragstypen und Verantwortungsbereichen summarisch aufgeführt; das heißt, es wird nicht nach den einzelnen Teilnehmern, den Befragungszeitpunkten, Kohorten o. Ä. unterschieden: In Kapitel 9.1.1 werden somit die Kategorien aller Einträge zur Dilemma-Situation »Pädagogische Note« vorgestellt, in Kapitel 9.1.2 zur Dilemma-Situation »Parallellehrer« und in Kapitel 9.1.3 werden die Kategorien aller Einträge in den Ethos-Lerntagebüchern aufgeführt.¹²⁹ In den Kategorienbeschreibungen werden die von den Teilnehmern angesprochenen thematischen Gesichtspunkte jeweils möglichst erschöpfend berücksichtigt. Unter Wahrung der Nähe zum Textmaterial werden daher unter Umständen auch für den Leser widersprüchliche oder abwegige Gesichtspunkte angesprochen.

Neben der Darstellung der inhaltlichen Füllung der einzelnen Kategorien wird analysiert, wie die Teilnehmer die jeweiligen Verantwortungsbereiche akzentuieren. Dabei werden Bezüge zu den Kapiteln 2.4 und 4.2 hergestellt. Es findet zudem eine quantitativ orientierte Einordnung statt, wie die einzelnen Verantwortungsbereiche im Vergleich zueinander sowie (bei den Dilemma-Situationen) im Vergleich zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung von den Teilnehmern interpretiert werden. In den Kapiteln zu den Dilemma-Situationen werden außerdem bereichsübergreifende Befunde wiedergegeben, die gewissermaßen eine

¹²⁹ Bezogen auf die Ethos-Lerntagebücher wird natürlich nur die EG untersucht, da nur diese die Tagebücher bearbeitete.

Querstruktur in der berufsethischen Interpretation der Dilemmas herstellen und so Bezüge zu den Arbeiten der Forschungsgruppe um Oser ermöglichen.

In Kapitel 9.1.4 werden die in den Portfolios angesprochenen berufsethischen Themen noch einmal verdichtet zusammengefasst. Eine Übersicht am Ende des Kapitels ermöglicht es, die verschiedenen Akzentuierungen der Verantwortungsbereiche in den jeweiligen Eintragstypen gegenüberzustellen und zu vergleichen.

9.1.1 Thematische Analyse der Portfolio-Einträge zur Dilemma-Situation

»Pädagogische Note«¹³⁰

9.1.1.1 Handlungsempfehlungen und -alternativen für die Dilemma-Situation »Pädagogische Note«

Tabelle 6 stellt überblicksartig dar, welche Handlungsempfehlungen und -alternativen die Teilnehmer in den Einträgen zur Dilemma-Situation »Pädagogische Note«¹³¹ geben. Dabei sind die jeweiligen Nennungshäufigkeiten zu den einzelnen Befragungszeitpunkten und die Gesamtnennungen angegeben.¹³² Die Kategorien sind innerhalb der beiden Modi jeweils nach der Häufigkeit der Gesamtnennungen geordnet.

Modus	Kategorie	t1	t2	ges.
Handlungsempfehlungen	Bewertung beibehalten	15	12	27
	Methode erklären	10	11	21
	Bewertung ändern	8	7	15
	Konzept überdenken	8	6	14
	Gespräch führen	8	3	11
	auf Absprachen berufen	5	6	11
	andere	4	2	6
Handlungsalternativen	alternative Bewertung	12	11	23
	Kommunikation über Bewertung	5	4	9
	Absicherung der Bewertung	1	3	4

Legende:

t1: Eingangsbefragung, t2: Abschlussbefragung, ges. = t1 + t2

Angegeben ist jeweils die Anzahl der Portfolio-Einträge, in denen die entsprechende Kategorie angesprochen wird.

Tabelle 6: Nennungshäufigkeiten der Handlungsempfehlungen und -alternativen zur »Pädagogischen Note«

Auf die Frage „Wie sollte sich Lehrerin G. Ihrer Meinung nach in dieser Situation verhalten?“ geben die Teilnehmer insgesamt sechs klar unterscheidbare Handlungsempfehlungen. Neben der offenkundigen grundsätzlichen Entscheidung, die Bewertung in Form der päd-

¹³⁰ Teile dieses Kapitels sind bereits publiziert in Kleemann, 2014.

¹³¹ Zum Wortlaut der Dilemma-Situation »Pädagogische Note« vgl. Kapitel 4.2.1.

¹³² Wenn hier und im Folgenden von „Nennungen“ gesprochen wird, sind Portfolio-Einträge in der Eingangs- oder Abschlussbefragung oder in den Ethos-Lerntagebüchern gemeint, in denen die jeweilige Kategorie angesprochen wird. Spricht ein Teilnehmer innerhalb eines Portfolio-Eintrags eine Kategorie mehrfach an, wird sie nur einmal gezählt.

gogischen Note in dieser konkreten Situation entweder beizubehalten oder zu verändern, beziehen sich drei weitere Empfehlungen auf die Art des Umgangs mit den Betroffenen, das heißt den Schülern und/oder den Eltern¹³³: Die Lehrerin soll ein Gespräch mit dem Elternhaus suchen bzw. führen, ihm gegenüber die Methode erklären oder sich auf vorher getroffene Absprachen berufen. Diese Kommunikationsformen unterscheiden sich dahingehend, welche Rolle Lehrerin und Elternhaus einnehmen sollen: Bei einem Gespräch begegnen sich Elternhaus und Lehrerin zunächst gleichberechtigt, die Rollen der Akteure sind nicht im Vorhinein festgelegt. Demgegenüber legen die anderen beiden Empfehlungen nahe, dass die Lehrerin die Kommunikation steuert und dabei ihre Notengebung legitimiert.

In einer letzten Handlungsempfehlung raten die Teilnehmer der Lehrerin, ihr Benotungskonzept oder aber die Gründe für die derzeitige Unzufriedenheit zu überdenken. Obwohl damit keine unmittelbar sichtbare Handlung empfohlen wird, geht mit dieser Kategorie in den meisten Fällen einher, dass die Lehrerin ihre Bewertungspraxis ohne Einbezug anderer Personen reflektiert und dabei bestätigt oder revidiert, was in der Konsequenz ebenfalls zur Beibehaltung oder Veränderung der Note führen müsste.¹³⁴

Absolut gesehen werden die Handlungsempfehlungen „Bewertung beibehalten“ und „Methode erklären“ am häufigsten genannt. Ebenso wie die – wenngleich etwas seltener angesprochene – Kategorie „auf Absprachen berufen“ zielen diese Empfehlungen auf ein konsequentes Handeln und ein offensives Auftreten von Lehrerin G. den Eltern und Schülern gegenüber. Im Vergleich dazu raten deutlich weniger Studierende zu den eher reflexiven Vorgehensweisen: Nur knapp 40 % aller Empfehlungen entfallen auf die Kategorien „Bewertung ändern“, „Konzept überdenken“ und „Gespräch führen“.

Zusätzlich zu den konkreten Handlungsempfehlungen führen insgesamt 21 Teilnehmer weitere Alternativen an, wie die Lehrerin sich (unter bestimmten Umständen oder in weiterer Zukunft) ebenfalls verhalten könnte. Dabei nennen sie in erster Linie alternative Bewertungsformen bzw. Möglichkeiten, die pädagogische Note mehr oder weniger stark zu modifizieren. Darüber hinaus wird vorgeschlagen, über die Notengebung ggf. erneut zu

¹³³ In den Antworten der Teilnehmer wird in Bezug auf die Kommunikation und Kooperation mit Eltern und/oder Schülern häufig nicht klar zwischen beiden Personengruppen unterschieden. Im Folgenden verwende ich daher den Begriff „Elternhaus“, wenn sowohl Schüler als auch Eltern oder wenn nur die Eltern gemeint sind.

¹³⁴ Neben diesen 6 Kategorien im Äußerungsmodus „Handlungsempfehlungen“ gibt es weitere 6 Äußerungen, welche in keine der Kategorien fallen. Diese Empfehlungen lauten wörtlich: „sich nicht auf weitere Diskussionen einlassen“ (Heike E., Eingangsbefragung), „ruhig und sachlich bleiben“ (Ingo P., Eingangsbefragung), „Ruhe bewahren“ (Kai G., Eingangsbefragung), „auf keinen Fall der Sache subjektiv und gleichgültig gegenüberstehen“ (Paul A., Eingangsbefragung), „die persönliche Fehde zwischen Wolfgang und Kurt [...] außen vor lassen“ (Robert D., Abschlussbefragung), „darauf achten, dass nicht alle Schüler dadurch schlechte Noten bekommen, die sie normalerweise nicht bekommen würden“ (Tanja Q., Abschlussbefragung).

diskutieren bzw. zu verhandeln oder die Bewertung noch einmal zu erklären. Zuletzt wird empfohlen, die Bewertungspraxis bei der Schulleitung oder durch wissenschaftliche Erkenntnisse stärker abzusichern.

Es wird deutlich, dass diese Handlungsalternativen sich thematisch nicht grundsätzlich von den Handlungsempfehlungen unterscheiden. Lediglich der letzte Aspekt, die Absicherung durch Wissenschaft und Schulleitung, kommt in keiner direkten Handlungsempfehlung vor. Sie wird jedoch mit insgesamt 4 Nennungen sehr selten angesprochen.¹³⁵

9.1.1.2 Berufsethische Reflexionen zur Dilemma-Situation »Pädagogische Note«

In Tabelle 7 sind die benannten berufsethischen Reflexionen, aufgeteilt nach den Verantwortungsbereichen, in einer Übersicht mit den Nennungshäufigkeiten dargestellt.¹³⁶

Bereich	Kategorie	t1	t2	ges.
Gesellschaft/Staat	Fairness/Gerechtigkeit	8	11	19
	Bewertungsnorm und -maßstab	8	7	15
	Vorschriften	3	4	7
	Zukunft	2	0	2
Schule	Transparenz/Erklärung	13	19	32
	Einflussnahme des Elternhauses	12	12	24
	Kooperation mit Elternhaus	8	9	17
	Verständnis des Elternhauses	6	7	13
	Kollegium/Schulleitung	1	2	3
Fach	Bewertung fachlicher Leistungen	4	5	9
	fachspezifische Normanwendung	1	3	4
	Freude am Fach	2	1	3
Schüler	Belohnung/Bestrafung	16	11	27
	Visualisierung individueller Leistungen	12	14	26
	Motivation	12	9	21
	Gruppendynamik	5	6	11
	Bewährung des Konzepts in Vergangenheit	3	4	7
	Kommunikation mit Schülern	2	1	3
Professionelles Selbst	Autorität der Lehrerin	11	10	21
	Vermeidung unangenehmer Folgen	8	5	13
	Reflexion des Konzepts	6	3	9
	fehlende Kenntnis des Anrufgrunds	1	0	1
Bezug auf eigene Erfahrungen		4	5	9

Legende:

t1: Eingangsbefragung, t2: Abschlussbefragung, ges. = t1 + t2

Angegeben ist jeweils die Anzahl der Portfolio-Einträge, in denen die entsprechende Kategorie angesprochen wird.

Tabelle 7: Nennungshäufigkeiten der berufsethischen Reflexionen zur Dilemma-Situation »Pädagogische Note«

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Teilnehmer der Studie alle Verantwortungsbereiche ansprechen. Zusätzlich zu den Reflexionen mit Bezug auf berufsethische Kategorien werden

¹³⁵ Thematisch angelehnt sind in der Kategorie „Reflexion des Konzepts“ im Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“ Äußerungen der Art zusammengefasst, nach denen sich die Lehrerin ihres Konzepts noch einmal vergewissern soll.

¹³⁶ Die Übersicht folgt den Prinzipien der Tabelle 6 auf Seite 121.

eigene Erfahrungen, etwa aus der Schulzeit, dem Studium oder dem Praxissemester, eingebracht. Im Folgenden werden die Kategorien der berufsethischen Verantwortungsbereiche inhaltlich charakterisiert, bevor eine Einordnung und Analyse der Teilnehmerantworten in Bezug auf die Verantwortungsbereiche vorgenommen wird.

Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“

Die Äußerungen der Teilnehmer, die dem Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ zugeordnet wurden, lassen sich thematisch in vier Kategorien zusammenfassen:

1. Fairness/Gerechtigkeit
2. Bewertungsnorm und -maßstab
3. Vorschriften
4. Zukunft der Schüler

zu 1) *Fairness/Gerechtigkeit*: Die Teilnehmer identifizieren zwei Aspekte, die in dieser Situation in Bezug auf die Frage der Gerechtigkeit eine Rolle spielen. Der erste Aspekt bezieht sich ganz konkret auf die von Lehrerin G. durchgeführte Praxis der pädagogischen Note. Dabei erörtern die Teilnehmer, ob und aus welchen Gründen sie persönlich die pädagogische Note für gerecht halten, ob die Schüler bei dieser Notengebung gleichbehandelt werden oder aber ob einzelne Schüler dadurch eine Benachteiligung erfahren. Der zweite Aspekt in dieser Kategorie ist grundsätzlicher gehalten und betrifft die Frage, inwiefern Fairness als generelle ethische Prämisse für die Lehrertätigkeit anzusehen ist.

zu 2) *Bewertungsnorm und -maßstab*: Die Teilnehmer hinterfragen, nach welchen Kriterien die Lehrerin die Leistungsverbesserung der einzelnen Schüler feststellt. Darüber hinaus werden verschiedene Bewertungsnormen angesprochen und mit Blick auf die pädagogische Note diskutiert (Individualnorm, Sachnorm oder verschiedene Normen, Häufigkeit der Anwendung verschiedener Normen).

zu 3) *Vorschriften*: Die Legitimität der Leistungseinschätzung und Bewertung mittels Pädagogischer Note wird in dieser Kategorie unter Bezug auf die Lehrpläne oder andere, nicht genauer benannte Vorschriften oder Richtlinien diskutiert. Des Weiteren äußern sich einige Teilnehmer, zum Teil unter Rückgriff auf die Praxis an anderen Schulen, ganz allgemein zur Rechtmäßigkeit der pädagogischen Note.

zu 4) *Zukunft der Schüler*: Auswirkungen auf die weitere Laufbahn der Schüler werden von den Teilnehmern in Bezug auf die Leistungsbewertung in der Sekundarschule und im Studium angesprochen.

In der Gesamtschau der Kategorien, die dem Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ zugeordnet wurden, zeigt sich, dass die pädagogische Note von den Teilnehmern unter zwei Aspekten bewertet wird:

1. Ist sie gerecht?
2. Ist sie rechtmäßig?

Die Teilnehmer behandeln diese beiden Fragen zumeist in engem Zusammenhang und beziehen sich dabei auf die verwendete Bezugsnorm und den Bewertungsmaßstab, auf geltende Vorschriften oder die Verfahrensweise an weiterführenden Schulen. Bei Bezug auf die Sachnorm wird die pädagogische Note als ungerecht abgelehnt, bei Bezug auf die Individualnorm dagegen als Möglichkeit, allen Schülern gerecht zu werden, befürwortet:

Das eventuelle Gegenargument, dass eine solche Bewertung nicht fair sei, würde ich damit entkräften, dass durch diese Methode jedem Schüler, also auch den lernschwachen, die Möglichkeit gegeben wird, gute Leistungen durch Bewertung des Lernfortschrittes zu erhalten und darüber hinaus leistungsstarke Schüler nicht zu benachteiligen, es sei denn, sie werden faul. (Zora C., Eingangsbefragung, PN, 5)¹³⁷

Dass die Teilnehmer die Normierung und Legitimierung der Benotung betonen, wird insbesondere bei Äußerungen in den Kategorien „Bewertungsnorm und -maßstab“ sowie „Vorschriften“ deutlich, wie das folgende Beispiel besonders anschaulich zeigt:

Die Lehrerin könnte [...] sagen, dass es die Bewertung nach dem sozialen Aspekt prinzipiell gibt und bspw. in anderen Schulen ausschließlich angewendet wird. Des Weiteren ist diese Art der Notengebung methodisch begründet und genauso zuverlässig wie andere Notengebungen auch.
Man könnte in einem weiteren Gespräch [...] erklären, dass es durchaus eine sehr gerechte Form der Bewertung ist. Der Maßstab hier ist bei jedem Kind unterschiedlich, nämlich dem der entsprechenden Vorleistungen entsprechend, und wenn sich jeder Schüler gleich viel anstrengt, sind auch die Noten entsprechend gestaffelt. (Heike E., Eingangsbefragung, PN, 7)

Heike E. versucht hier zunächst, die pädagogische Note mit Bezug auf die prinzipielle Möglichkeit einer Benotung „nach dem sozialen Aspekt“ zu legitimieren und dies unter anderem durch die Bewertungspraxis an anderen Schulen zu untermauern. Im zweiten Absatz bezieht sie sich auf die Frage der Gerechtigkeit im Hinblick auf den verwendeten Maßstab nach dem Lernfortschritt. Hier wendet sie die Individualnorm an und bewertet die pädagogische Note dementsprechend als „eine sehr gerechte Form der Bewertung“. In diesem letzten Teilsatz wird Gerechtigkeit mit Blick auf die Anstrengung des einzelnen Schülers beurteilt; gleich-

¹³⁷ Zur Quellenangabe bei den verwendeten Zitaten aus den Portfolios vgl. das Eingangszitat am Anfang dieser Arbeit.

wohl bleibt die Sichtweise vollständig auf der objektiven Ebene von Gerechtigkeit und nimmt nicht auf die persönliche Wahrnehmung der Schüler Bezug.¹³⁸

Die Frage der Messbarkeit von Leistungen bzw. die Legitimität der angewendeten Maßstäbe spielen in vielen Teilnehmeräußerungen eine große Rolle. Hier werden unter anderem akribische Mutmaßungen aufgestellt, wie die pädagogische Note berechnet werden könnte und wie gerecht eine solche Berechnung sei.

Bemerkenswert bezüglich des Verantwortungsbereichs „Gesellschaft/Staat“ ist zudem, dass es nur zwei Äußerungen gibt, die sich überhaupt auf die „Zukunft der Schüler“ beziehen:

Zuletzt wäre noch zu beachten, dass die Schüler kurz vor dem Übertritt in die Sekundarstufe stehen. Es ist davon auszugehen, dass die dortigen Lehrer dem normalen Bewertungsmaßstab folgen, also die absoluten Leistungen bewerten. Eine vorherige Bewertung entsprechend der Verbesserung kann das Bild von den Leistungen des Schülers insgesamt verzerren. (Daniela N., Eingangsbefragung, PN, 13)

Auch im Studium wird immer nur die absolute Leistung und nicht die relative gewertet. (Nils Y., Eingangsbefragung, PN, 8)

Beide Äußerungen beziehen sich erneut auf die Bewertungsmaßstäbe, hier in der Sekundarstufe bzw. im Studium, und hinterfragen damit die Vergleichbarkeit und Transparenz der Bewertung. Demgegenüber wird die Bedeutung der Benotung für mögliche Selektionsentscheidungen – insbesondere mit Blick darauf, dass die Schüler vor dem Übergang zur Sekundarstufe stehen – bei keinem Teilnehmer ins Zentrum der Reflexionen gestellt.

Der Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ wird von 20 verschiedenen Teilnehmern in insgesamt 28 Einträgen angesprochen. Damit erhält er im Vergleich zu den anderen Verantwortungsbereichen eine mäßige quantitative Bedeutung. Innerhalb des Bereiches wird die Kategorie „Fairness/Gerechtigkeit“ insgesamt am häufigsten angesprochen, während die anderen Kategorien – insbesondere die „Zukunft der Schüler“ – vergleichsweise selten zur Sprache kommen. Im Vergleich zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung nehmen die Nennungshäufigkeiten nach dem Praxissemester leicht zu, insbesondere die Kategorie „Fairness/Gerechtigkeit“ wird häufiger angesprochen.

Verantwortungsbereich „Schule“

Der Verantwortungsbereich „Schule“ umfasst folgende fünf Kategorien:

¹³⁸ Hierzu ist anzumerken, dass derartige Äußerungen zur Sicht der Schüler in der Kategorie „Belohnung/Bestrafung“ kategorisiert wurden, weil die Teilnehmer in der Regel nicht zwischen einer gefühlten Benachteiligung (im Sinne von subjektiver Ungerechtigkeit) und einer Bestrafung (im Sinne pädagogischer Reglementierung) unterscheiden. Der Aspekt der subjektiven Gerechtigkeit wird von den Teilnehmern gar nicht angesprochen. In insgesamt 6 Texten (von 4 verschiedenen Teilnehmern) werden beide Kategorien benannt, das heißt, hier wird sowohl auf die objektive als auch auf die subjektive Seite der Gerechtigkeit eingegangen.

1. Transparenz/Erklärung
2. Einflussnahme des Elternhauses
3. Kooperation mit dem Elternhaus
4. Verständnis des Elternhauses
5. Kollegium/Schulleitung

In den Kategorien dieses Verantwortungsbereichs geht es um die Kommunikation der Lehrerin mit den Akteuren der Schule. Dabei beziehen sich abgesehen von der letztgenannten Kategorie „Kollegium/Schulleitung“ alle Kategorien auf die Kommunikation mit dem Elternhaus, also mit Eltern und Schülern. Somit sind in diesem Bereich inhaltliche Überschneidungen mit den Handlungsempfehlungen „Methode erklären“, „Gespräch führen“ und „auf Absprachen berufen“ sowie mit der Handlungsalternative „Kommunikation über Bewertung“ gegeben.

zu 1) *Erklärung/Transparenz*: Diese Kategorie ist dem Verantwortungsbereich „Schule“ zugeordnet, weil die Teilnehmer diesen Aspekt ausschließlich in Bezug auf das Elternhaus behandeln: Wenn die Teilnehmer von Notentransparenz sprechen, so meinen sie damit – sofern sie den Begriff überhaupt genauer spezifizieren – die Offenlegung des Bewertungsprinzips und der Bewertungskriterien gegenüber Eltern und Schülern. Ihnen gegenüber hat die Lehrerin aus Sicht der Teilnehmer die Pflicht, ihre Benotung zu begründen und zu legitimieren, unter anderem auch, um Probleme wie das in der Situation geschilderte zu vermeiden.¹³⁹ In dieser Kategorie weisen die Teilnehmer zudem darauf hin, dass die Lehrerin das Konzept der pädagogischen Note im Vorfeld erklärt hat, oder sie gehen darauf ein, dass sie dies nun (trotzdem) noch einmal tun sollte. Die Kategorie „Erklärung/Transparenz“ ist damit sehr eng verbunden mit der Kategorie „Methode erklären“ im Modus „Handlungsempfehlungen“.

zu 2) *Einflussnahme des Elternhauses*: Die Teilnehmer besprechen, inwieweit die Eltern auf die Notengebung Einfluss nehmen können: Hier geht es um die Möglichkeiten der Eltern, die pädagogische Note im Vorfeld abzulehnen oder anzunehmen, und um Beschwerden über die Notengebung im konkreten Fall oder ganz allgemein. Diese Kategorie ist eng verbunden mit der Kategorie „auf Absprachen berufen“ im Modus „Handlungsempfehlungen“, geht aber darüber hinaus und umfasst mehr als reine Empfehlungen an die Lehrerin.

Die beiden Kategorien „Transparenz/Erklärung“ und „Einflussnahme des Elternhauses“ beziehen sich auf einseitige Kommunikationswege, die im ersten Fall von der Lehrerin, im zweiten Fall vom Elternhaus ausgehen. Demgegenüber sind die beiden im Folgenden auszu-

¹³⁹ Die Teilnehmer äußern sich dagegen nicht zur Notentransparenz als gesellschaftlicher Funktion von Schule, welche die Nachvollziehbarkeit der Benotungskriterien – insbesondere in Bezug auf Selektionsentscheidungen – ganz allgemein sichert.

führenden Kategorien „Kooperation mit dem Elternhaus“ und „Verständnis des Elternhauses“ komplexer, da hier beide Parteien von Bedeutung sind:

zu 3) *Kooperation mit dem Elternhaus*: Hier werden das Verständnis der Lehrerin für den Unmut der Eltern, ihre Verständigungsbereitschaft, Kompromisse auf beiden Seiten und gemeinsame Lösungsansätze thematisiert. Zentral ist bei dieser Kategorie der Anspruch, dass Lehrerin G. und das Elternhaus *gemeinsam* das Recht haben, über das weitere Vorgehen zu bestimmen. Somit gibt es hier nahe Anknüpfungspunkte an die Handlungsempfehlung „Gespräch führen“, wenngleich diese häufig unspezifischer als die Kategorie „Kooperation mit dem Elternhaus“ verwendet wird.

zu 4) *Verständnis des Elternhauses*: Diese Kategorie ist das Pendant zur Kategorie „Methode erklären“ und thematisiert, dass bei den Eltern offenbar ein Informationsdefizit besteht. Die Teilnehmer versuchen hier, den Blick für die Situation des Elternhauses zu öffnen bzw. zu schärfen. Dabei gehen sie darauf ein, dass die pädagogische Note nicht dem entspricht, was Eltern und Schüler gemeinhin gewohnt sind, aber auch, dass diejenigen Schüler, welche sich zu Hause beschwert haben, die Situation dabei möglicherweise nicht vollständig und korrekt dargestellt haben.

zu 5) *Kollegium/Schulleitung*: In insgesamt drei Äußerungen gehen Teilnehmer auf die Unterstützung bzw. Absicherung durch die Schulleitung ein und darauf, ob es allgemeine Absprachen oder Vorgaben innerhalb der Schule von Lehrerin G. gibt.

Bei Betrachtung dieses Verantwortungsbereiches fällt auf, dass die Teilnehmer auf die Kommunikation bzw. Kooperation mit dem Elternhaus sehr großen Wert legen und sich diesbezüglich sehr differenziert äußern. Nur drei Teilnehmer nehmen gar nicht auf die Kommunikation mit dem Elternhaus in diesem Verantwortungsbereich Bezug,¹⁴⁰ während sich drei andere Teilnehmer innerhalb eines Befragungszeitpunktes sogar zu allen vier Kategorien äußern. Als Beispiel sei hier Franz H. angeführt:

Wichtig ist, wie man als Lehrer vor den Eltern auftritt. Man muss sich immer verständnisvoll zeigen und die Probleme sachlich auseinandersetzen und dann kann man zu einer Einigung kommen. Oftmals erzählen Schüler auch nicht die Wahrheit und eine Situation kommt zuhause ganz anders an, als sie wirklich passiert ist. In diesem Fall sollte man das den Eltern erklären, wie es zu dieser Bewertung gekommen ist. Ich kann mir vorstellen, dass damit dann schon fast die ganze Problematik geklärt ist. Immerhin hat sich der Sohn ja auch nicht bei den ersten Tests beschwert, soweit ich davon weiß.

Hätte der Vater wirklich grundlegend etwas gegen dieses Testverfahren, dann hätte er sich schon früher beschweren können. (Franz H., Abschlussbefragung, PN, 10-11)

¹⁴⁰ Von diesen 3 Teilnehmern geben allerdings 2 mindestens einmal die Empfehlung, die Methode den Eltern und/oder Schülern zu erklären. Nur 1 Teilnehmer, Wolfgang N., geht tatsächlich gar nicht auf die Kommunikation mit dem Elternhaus ein.

Franz H. beginnt seine Argumentation damit, dass ein Lehrer den Eltern gegenüber grundsätzlich kooperativ auftreten sollte. Er gibt zu bedenken, dass die Schüler die Situation den Eltern möglicherweise inkorrekt geschildert haben, was für ihn das fehlende Verständnis erklärt. Indem Lehrerin G. den Eltern nun die Bewertung erklärt, sei „dann schon fast die ganze Problematik geklärt“. Zudem weist Franz H. darauf hin, dass eine Einflussnahme seitens der Schüler oder der Eltern bereits im Vorfeld hätte erfolgen können, aber ausgeblieben ist.

Dem Verantwortungsbereich „Schule“ – und hierin wie beschrieben insbesondere der Kommunikation mit dem Elternhaus – kommt für die Teilnehmer bei dieser Situation eine sehr große Bedeutung zu, die sich am Ende des Praxissemesters in fast allen Kategorien – insbesondere in der Kategorie „Transparenz/Erklärung“ sogar noch verstärkt. Neben der großen Ausdifferenzierung der vier aufgeführten Kategorien sind auch die quantitativen Nennungshäufigkeiten ein klares Indiz für die Schwerpunktlegung auf diesem Bereich. Innerhalb des Bereichs liegt wiederum der Fokus auf den einseitigen Kommunikationswegen „Transparenz/Erklärung“ und „Einflussnahme der Eltern“, welche etwa $\frac{2}{3}$ aller Äußerungen in diesem Bereich ausmachen. Die Kommunikation innerhalb des Kollegiums sowie schulinterne Absprachen werden dagegen fast vernachlässigbar selten angesprochen.

Verantwortungsbereich „Fach“

Im Verantwortungsbereich „Fach“ werden folgende drei Kategorien angesprochen:

1. Bewertung fachlicher Leistungen
2. fachspezifische Normanwendung
3. Freude am Fach

zu 1) *Bewertung fachlicher Leistungen*: Die Teilnehmer hinterfragen, inwieweit die pädagogische Note die mathematischen Leistungen der Schüler widerspiegelt oder andere, nicht-fachliche Aspekte – wie Krankheit, familiäre Probleme, Stress, Fleiß – bewertet werden. Sie zweifeln die Aussagekraft der pädagogischen Note an und fordern, dass eine Note ausschließlich zur Feststellung des absoluten Lernstandes innerhalb des Curriculums vergeben wird.

zu 2) *fachspezifische Normanwendung*: Es wird thematisiert, ob es in den verschiedenen Unterrichtsfächern angebracht ist, verschiedene Bezugsnormen anzuwenden. So wird vorgeschlagen, in Fächern wie Sport die Individualnorm (etwa zur Motivationssteigerung) einzusetzen, in Mathematik dagegen die Sachnorm anzuwenden.

zu 3) *Freude am Fach*: In dieser Kategorie wird angesprochen, dass der Sinn der pädagogischen Note darin besteht, insbesondere leistungsschwächere Schüler speziell für das Fach Mathematik (wieder) zu motivieren und ihr Vertrauen in die eigenen mathematischen Fähigkeiten zu stärken.

Insgesamt spielt der Verantwortungsbereich „Fach“ für die Teilnehmer der Studie in Bezug auf die Dilemma-Situation »Pädagogische Note« eine nachrangige Rolle: Nur 12 verschiedene Teilnehmer beschäftigen sich in ihren Antworten überhaupt mit der Verantwortung gegenüber dem Fach. Der Schwerpunkt liegt dabei in der Feststellung, dass Leistungen in einer Klassenarbeit – insbesondere im Fach Mathematik – anhand der Sachnorm benotet werden sollten:

Allerdings darf meiner Meinung nach nicht nur eine pädagogische Note gegeben werden, da diese nicht vollständig aussagekräftig über das Können des Schülers ist. Daher der Hinweis, neben der pädagogischen Note auch eine "richtige" Note zu geben. (Judith C., Abschlussbefragung, PN, 5)

Nur 2 Teilnehmer (beide Mathematikstudierende) sprechen überhaupt an, dass es sich bei der pädagogischen Note auch um ein Instrument handelt, mit dem die Attraktivität des Faches erhöht werden kann.¹⁴¹

Was vielen Schülern oft fehlt, gerade im Mathematik-Unterricht, ist Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Mit ständigem Leistungsdruck und schlechten Noten demotiviert man die Schüler schnell und sie verlieren die Lust, sich mit Themen auseinanderzusetzen. Hier sollte man ansetzen, und dies hat ja die Lehrerin in gewisser Weise getan, dem entgegenzuwirken. Ich finde die Idee gut [...] Des Weiteren haben ja viele Menschen gerade gegenüber dem Fach Mathematik eine Abneigung entwickelt, aus welchen Gründen auch immer. Die Methode der Lehrerin ist in dem Bezug vielleicht ein Mosaikstein in Bezug auf Gegenmaßnahmen. (Wolfgang N., Abschlussbefragung, PN, 10)

Interessant ist, dass die fachdidaktische Perspektive von den Teilnehmern nicht thematisiert wird. Obwohl die Teilnehmer die Funktionen der pädagogischen Note insbesondere aus pädagogischer Sicht (vgl. Verantwortungsbereich „Schüler“) durchaus umfangreich diskutieren, spielt es für sie keine Rolle, welche Informationen Lehrerin G. aus den Resultaten der pädagogischen Note für die weitere Unterrichtsgestaltung und die Arbeit mit einzelnen Schülern gewinnen kann.

Verantwortungsbereich „Schüler“

Dem Verantwortungsbereich „Schüler“ sind folgende sechs Kategorien zugeordnet:

¹⁴¹ Hierzu ist jedoch anzumerken, dass die (fachunabhängige) Funktion der pädagogischen Note, die Motivation der Schüler zu steigern bzw. ihnen eine Rückmeldung zu individuellen Lernfortschritten zu geben, in den Kategorien „Motivation“, „Belohnung/Bestrafung“ und „Individualisierung der Leistungen“ im Verantwortungsbereich „Schüler“ angesprochen wird.

1. Belohnung/Bestrafung
2. Individualisierung der Leistungen
3. Motivation
4. Gruppendynamik
5. Bewährung des Konzepts in der Vergangenheit
6. Kommunikation mit Schülern

zu 1) *Belohnung/Bestrafung*: Die Teilnehmer diskutieren einerseits, inwieweit die pädagogische Note als Belohnungssystem aufzufassen ist, und andererseits, ob bestimmte Schüler durch die Note bestraft werden oder sich benachteiligt fühlen könnten. Angesprochen wird die Belohnung von Leistungsverbesserung, Anstrengung, Willen oder Fleiß, bzw. die Bestrafung von ausbleibender Leistungsverbesserung, etwa wenn Schüler in der Leistung stagnieren oder faul werden. Es wird von einigen Teilnehmern auch angesprochen, dass die pädagogische Note unter Umständen ungewollt sonst eher faule Schüler belohnt. In dieser Kategorie wird nicht unterschieden, inwieweit die Teilnehmer selbst die Note gerecht oder ungerecht finden, sondern es geht darum, dass die Note für die Schüler eine Belohnung oder Bestrafung darstellt bzw. von ihnen als solche empfunden wird. Die Kategorie thematisiert somit (vermeintliche) Schüleremotionen und die pädagogische Funktion der Benotung und wurde daher dem Bereich „Schüler“ zugeordnet.

zu 2) *Individualisierung der Leistungen*: Die Teilnehmer beschäftigen sich hier mit der pädagogischen Funktion der pädagogischen Note: Es wird angesprochen, dass diese es der Lehrerin ermöglicht, Leistungen und Leistungsveränderungen einzelner Schüler sichtbar zu machen und damit Schülern unterschiedlicher Lernstände und -geschwindigkeiten gerecht zu werden. Es werden hier auch die Vielseitigkeit der Benotung und der Einbezug der Gesamtleistung der Schüler sowie ihrer unterschiedlichen Ausgangslagen diskutiert.

zu 3) *Motivation*: Die Kategorie „Belohnung/Bestrafung“ steht der Kategorie „Motivation“ inhaltlich nahe. Während „Belohnung/Bestrafung“ auf eine reaktive Verhaltenssteuerung abzielt, stellt die Kategorie „Motivation“ die Steuerung künftigen Verhaltens der Schüler ins Zentrum der Reflexion. Hier wird angesprochen, dass das Bewertungsverfahren Schüler zu weiteren Leistungsanstrengungen ermuntern soll, oder aber, dass Schüler – insbesondere leistungsstarke – hierdurch demotiviert werden könnten.

zu 4) *Gruppendynamik*: Hier gehen die Teilnehmer vordergründig darauf ein, dass sich die pädagogische Note negativ auf das Klassenklima bzw. das Verhältnis der Schüler auswirke. Dabei ist interessant, dass nur drei der Antworten auf den in der Situationsbeschreibung angesprochenen „Streit“ zwischen Kurt und Wolfgang Bezug nehmen, während die anderen Äußerungen diese Probleme nur allgemein thematisieren. Ein Teilnehmer spricht im Kontext

dieser Kategorie darüber hinaus positive Effekte der pädagogischen Note an, nämlich dass sie auch die Empathie bzw. Sozialkompetenz der Schüler schule.

zu 5) *Bewährung des Konzepts in der Vergangenheit*: Die Teilnehmer verweisen darauf, dass die pädagogische Note nun bereits zum dritten Mal in der Klasse verwendet wurde und sich deshalb bewährt habe.¹⁴²

zu 6) *Kommunikation mit Schülern*: In dieser Kategorie befassen sich die Teilnehmer explizit damit, wie die Lehrerin mit den Schülern in einem pädagogischen Gespräch (unabhängig von den Eltern) über die Note reden sollte. Es wird dabei angesprochen, dass die Note den Kindern erklärt werden sollte, dass die Lehrerin ihnen gegenüber kompromissbereit sein sollte oder dass sie sich mit den Schülern gemeinsam über die letztendliche Gewichtung der Note verständigen könnte.

Die Argumentationen der Teilnehmer zu den drei Kategorien, welche sich auf die Funktion und die Wirkungsweise der pädagogischen Note beziehen („Belohnung/Bestrafung“, „Motivation“ und „Individualisierung der Leistungen“), sind durch eine relativ klare Gegenüberstellung zweier Schülergruppen charakterisiert: Auf der einen Seite stehen die leistungsschwachen Schüler, deren Leistungsverbesserungen und Bemühungen durch die pädagogische Note anerkannt werden. Auf der anderen Seite stehen leistungsstarke Schüler, welche sich durch die pädagogische Note abgestraft fühlen. Entlang dieser Unterscheidung gestaltet sich die Befürwortung oder Ablehnung der pädagogischen Note. Allerdings gibt es auch eine dritte Gruppe von Teilnehmern, deren ambivalente Grundeinstellung sich durch eine Rhetorik der eingeschränkten Zustimmung äußert: Sie registrieren den Nutzen der pädagogischen Note für die schwächeren Schüler, wenden sich aber dagegen, dies zu Lasten von leistungsstarken Schülern umzusetzen.

Einerseits finde ich es gut, Schüler nach ihren individuellen Lernerfolgen zu benoten, da Schüler so für ihr Lernen belohnt und weiterhin motiviert werden. Andererseits ist es besonders in dem Fach Mathe, wo es eindeutige richtige und falsche Antworten gibt, sehr schwierig und problematisch, diese Bewertungsmethode durchzuführen, da sich einige Schüler, wie im Bsp., benachteiligt fühlen könnten. (Vera C., Eingangsbefragung, PN, 5-6)

In derartigen Äußerungen spiegelt sich das persönliche Gerechtigkeitsempfinden der Teilnehmer wider, welches durch die Zugrundelegung einer Sach- oder Sozialnorm für die Leistungsbewertung geprägt ist und sich von der (unterstellten) Wahrnehmung der Schüler nicht maßgeblich unterscheidet. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass die Teilnehmer zwischen Schülersicht und professioneller Lehrerperspektive noch nicht vollständig trennen. Sie ak-

¹⁴² Bei dieser Kategorie ist nicht immer eindeutig geklärt, warum die Teilnehmer die wiederholte Verwendung dieses Verfahrens anführen. Sie wurde dem Bereich „Schüler“ zugeordnet, weil die Äußerungen so interpretiert wurden, dass hier Kontinuität und Verlässlichkeit im pädagogischen Handeln thematisiert werden.

zeptieren die Individualnorm zwar als pädagogisches Mittel für informelle Rückmeldungen, in formellen Verfahren dagegen bleibt die Sozialnorm oder (vor allem im Fach Mathematik) die Sachnorm unhinterfragt das Maß der Dinge.

Der Verantwortungsbereich „Schüler“ wird von fast allen Teilnehmern mindestens einmal angesprochen und erhält quantitativ gesehen somit eine große Bedeutung.¹⁴³ Dabei legen die Teilnehmer den Schwerpunkt wie beschrieben auf Funktion und Wirkung der pädagogischen Note. Die individuelle, differenzierte Lernbegleitung einzelner Schüler mithilfe der pädagogischen Note wird von den Teilnehmern nur am Rande angesprochen, ebenso werden der Umgang mit den Schülern, die Gruppendynamischen Prozesse zwischen den Schülern, die Klassenführung in einer solchen Situation und die Kontinuität in der Bewertungspraxis eher zweitrangig behandelt.

Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“

Im Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“ sprechen die Teilnehmer folgende Kategorien an:

1. Autorität der Lehrerin
2. Vermeidung unangenehmer Folgen
3. Reflexion des Konzepts
4. andere

zu 1) *Autorität der Lehrerin*: Die Teilnehmer beschäftigt, wie die Lehrerin in der gegebenen Situation ihre Autorität wahren kann. Dabei steht häufig im Vordergrund, dass die Lehrerin die eigene Bewertung – trotz etwaiger Einwände von Eltern oder Schülern – konsequent durchsetzen soll. Darüber hinaus beinhaltet die Kategorie Äußerungen, in denen Teilnehmer befürchten, ein spezielles Verhalten der Lehrerin würde für sie einen Autoritätsverlust bedeuten, oder annehmen, die Glaubwürdigkeit oder Notengebungskompetenz der Lehrerin könnte durch das Elternhaus in Frage gestellt werden.

zu 2) *Vermeidung unangenehmer Folgen*: Für die Teilnehmer ist hier relevant, dass die Lehrerin zukünftigen Konflikten oder Problemen ähnlicher Art, wie sie sie jetzt mit den Eltern erlebt, aus dem Weg gehen kann.

zu 3) *Reflexion des Konzepts*: In dieser Kategorie werden – vergleichbar mit der Handlungsempfehlung „Konzept überdenken“ – Gründe diskutiert, weswegen die Lehrerin das Konzept

¹⁴³ 2 Teilnehmer befassen sich nicht mit dem Bereich. In der Abschlussbefragung werden etwas weniger Kategorien aus diesem Bereich als in der Eingangsbefragung angesprochen, insbesondere die Kategorien „Belohnung/Bestrafung“ und „Motivation“ werden deutlich seltener berührt.

der pädagogischen Note überdenken und ggf. revidieren oder aber durch Berufung auf theoretische Erkenntnisse legitimieren sollte.

zu 4) *andere*: Ein Teilnehmer äußert sich darüber hinaus in diesem Verantwortungsbereich dazu, dass die Lehrerin den wahren Grund des Anrufs zu dem Zeitpunkt noch nicht genau kenne und erst erkunden müsse.

Der Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“ wird von 19 verschiedenen Teilnehmern mindestens einmal angesprochen und erhält damit eine mittlere Bedeutung (vergleichbar mit dem Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“). Zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung nimmt die Beschäftigung mit diesem Bereich etwas ab. Innerhalb des Bereichs erhält die Kategorie „Autorität der Lehrerin“ das größte quantitative Gewicht. Sie ist innerhalb des Verantwortungsbereichs häufig mit der Kategorie „Vermeidung unangenehmer Folgen“ verbunden (12 Koinzidenzen im gleichen Absatz).

Die Reflexionen der Teilnehmer innerhalb dieses Verantwortungsbereichs beschäftigen sich also vordergründig mit der Notwendigkeit, sich vor den Eltern und Schülern zu behaupten (und damit verbunden mit der Autoritätswahrung durch unbedingte Konsequenz) und mit der Vermeidung von zukünftigen Konflikten. Immerhin gut die Hälfte aller Teilnehmer schreibt der Konsequenz eine zentrale Bedeutung für den Lehrerberuf zu. Sie hat für diese Teilnehmer eine den Lehrer schützende Funktion:

- Sie wahrt zentrale Kompetenzen des Lehrers – in der beschriebenen Situation die Bewertungskompetenz,
- sie verleiht dem Lehrer Glaubwürdigkeit gegenüber Eltern und Schülern und
- sie verleiht dem Lehrer damit Autorität.

Erstaunlich ist, dass weder pädagogische noch gesellschaftliche Erwägungen in diesem Kontext eine Rolle spielen: Nur eine Teilnehmerin geht darauf ein, dass ein konsequentes Verhalten der Lehrerin Sicherheit und Verlässlichkeit für die Schüler schaffe. Ein Teilnehmer sieht durch unreflektierte Konsequenz die Glaubwürdigkeit der Lehrerin gar gefährdet:

- Frau G. darf auf keinen Fall der Sache subjektiv und gleichgültig gegenüberstehen und sich auf die angewandte Methodik verlassen. Sie würde ihre Glaubwürdigkeit evtl. einbüßen und vielleicht auch weiteren Streit verursachen.
- Sie darf sich nicht auf Erfolge ihrer Methode in anderen Schulen oder pädagogischen Institutionen stützen, sondern muss sie fortwährend hinterfragen und eventuell einlenken. (Paul A., Eingangsbefragung, PN, 13-14)

Für alle anderen Teilnehmer, die sich hierzu äußern, legitimiert sich das konsequente Umsetzen der Bewertungspraxis durch die vorherige Erklärung und Einspruchsmöglichkeiten und dient der Vermeidung zukünftiger Probleme.

Keine Rolle spielen für die Teilnehmer in diesem Verantwortungsbereich Aspekte wie das Abgrenzen von den Ansprüchen der Eltern und Schüler, der Anspruch eines privaten Raumes in der Freizeit oder die Frage der Wahrhaftigkeit, die in dieser Situation je nach Perspektivenübernahme sehr unterschiedlich beantwortet werden könnte.

9.1.1.3 Bereichsübergreifende Befunde

Es können in den Einträgen der Teilnehmer drei Argumentationszusammenhänge ausgemacht werden, welche durch das Zusammentreffen verschiedener Verantwortungsbereiche (und hierin bestimmter thematischer Schwerpunkte) gekennzeichnet sind. Die folgende Abbildung zeigt das gemeinsame Auftreten von Kategorien der jeweiligen Verantwortungsbereiche innerhalb eines Absatzes.¹⁴⁴

	Gesellschaft/Staat	Schule	Fach	Schüler
Schule	14			
Fach	4	2		
Schüler	18	26	11	
Professionelles Selbst	5	22	2	14

Tabelle 8: Besonders häufig kombinierte Verantwortungsbereiche in der Dilemma-Situation »Pädagogische Note«

Besonders häufig treten folgende Verantwortungsbereiche gemeinsam auf:

1. „Schüler“ und „Schule“ (Koinzidenzen in 26 Dokumenten)
2. „Professionelles Selbst“ und „Schule“ (22 Dokumente)
3. „Schüler“ und „Gesellschaft/Staat“ (18 Dokumente)

zu 1) *Verantwortungsbereiche „Schüler“ und „Schule“*: Die Kategorien „Transparenz/Erklärung“ und „Einflussnahme des Elternhauses“ des Verantwortungsbereichs „Schule“ werden häufig in unmittelbarer Nähe zu den Kategorien „Belohnung/Bestrafung“, „Individualisierung der Leistungen“ und „Strukturelles zur pädagogischen Note“ (Bereich „Schüler“) angesprochen. Dabei gibt es zwei Argumentationsmuster. Entweder diskutieren die Teilnehmer, dass die Lehrerin die pädagogische Intention der pädagogischen Note dem Elternhaus noch einmal erklärt, um für Verständnis für diese Bewertungsform zu werben:

Wenn die Lehrerin deutlich machen kann, weshalb sie es für gut erachtet, als Bewertungsmaßstab den Lernstand zu nehmen, werden die Eltern sich beruhigen. Es ist durchaus sinnvoll, in einer Arbeit als Bewertungsmaßstab diesen zu verwenden, so kann der Schüler selbst feststellen, welche Stärken und Schwächen er hat und wird nicht an einzelnen Aufgaben bewertet. (Gabi G., Abschlussbefragung, PN, 5)

Oder die Teilnehmer verweisen darauf, dass die Lehrerin die Bewertungspraxis im Vorfeld erklärt hat und Eltern und/oder Schüler zunächst keinen Einspruch eingelegt haben. Die

¹⁴⁴ Es wird davon ausgegangen, dass in der Regel innerhalb eines Absatzes nur ein Argumentationsstrang verfolgt wird. Tatsächlich ist es möglich, dass sich Argumentationen sogar über mehrere Absätze verteilen, sodass die tatsächlichen Überschneidungen größer ausfallen dürften, als die hier berichteten Zahlen vermuten lassen.

Schwierigkeit ist nun, mit einer Situation klarzukommen, in der es im Nachhinein doch zu gefühlten Ungerechtigkeiten kommt: „Obwohl den Schülern und Eltern genau das System der Notenvergabe erklärt wurde, fühlen sich trotzdem einige ungerecht behandelt.“ (Xenia E., Abschlussbefragung, PN, 5)

Hier zeigt sich, wie die Teilnehmer den zentralen Konflikt in der Situation deuten: Dieser besteht für sie darin, dass die Lehrerin auf der einen Seite nach eigenen pädagogischen Überzeugungen bewerten soll und diese Bewertungspraxis auf der anderen Seite den Betroffenen (bereits im Vorfeld) transparent zu machen und gegenüber Eingriffen zu verteidigen hat.

Bei der Bewertung dieses Dilemmas ist zudem die eigene Einstellung der Teilnehmer zur Funktionsweise der pädagogischen Note entscheidend, sodass das gemeinsame Auftreten dieser beiden Verantwortungsbereiche sowohl mit einer Befürwortung als auch mit einer Ablehnung der pädagogischen Note verbunden sein kann.

zu 2) *Verantwortungsbereiche „Professionelles Selbst“ und „Schule“*: Hier treten insbesondere die Kategorien „Einflussnahme des Elternhauses“ und „Transparenz/Erklärung“ (Bereich „Schule“) mit der Kategorie „Autorität der Lehrerin“ im Bereich „Professionelles Selbst“ innerhalb eines Argumentationszusammenhangs auf. Während bei der Kommunikation über die Bewertungspraxis in 1) noch der pädagogische Austausch im Zentrum steht, geht es in diesem Kontext um die Aufrechterhaltung der Macht der Lehrerin dem Elternhaus gegenüber: Die Teilnehmer sehen es als die spezifische Kompetenz der Lehrerin an, über die Bewertung zu entscheiden, und diese Kompetenz gilt es – auch mit Blick auf zukünftige ähnliche Situationen – zu verteidigen:

Die Lehrerin hat sich vor dem Schuljahr für diese Form der Benotung entschieden und diese besondere Art und Weise der Zensurenvergabe auch unter den Schülern und Eltern vorgestellt. Dabei ist sie nicht auf Widerstand gestoßen. Jetzt eine Änderung vorzunehmen hieße dem Druck von Eltern und Schülern nachzugeben. Schüler und Eltern würden dadurch den Eindruck bekommen, dass sich die Lehrerin nicht durchsetzen kann und sie würden bei jeder Kleinigkeit, die ihnen nicht passt, gleich wieder versuchen, eine Änderung in ihrem Sinne herbeizuführen. Der Lehrer ist aber derjenige, der die Entscheidungsgewalt in der Schule (unter Einbeziehung der Schüler und Eltern) haben sollte. (Yvo X., Abschlussbefragung, PN, 5)

zu 3) *„Schüler“ und „Gesellschaft/Staat“*: In diesem dritten Bereich folgen die Reflexionen zwei verschiedenen Argumentationssträngen – je nachdem, auf welche Bewertungsnorm und Schülergruppe sich die Teilnehmer beziehen. Manche Teilnehmer nehmen vornehmlich die Gruppe der „leistungsschwachen“ Schüler in den Blick. Sie legen an die Leistungen dieser Schüler die Individualnorm an und heben hervor, dass sie durch die pädagogische Note für ihre Bemühungen belohnt und auch ihre – wenngleich kleinen – Lernfortschritte gewürdigt werden, was wiederum ihre Motivation steigert. Die pädagogische Note wird diesbezüglich

als gerecht empfunden. Die Empfehlung der Teilnehmer lautet daher, die Note beizubehalten (und sie ggf. dem Elternhaus gegenüber zu verteidigen bzw. zu erklären). Fokussieren sie dagegen auf die Gruppe der „leistungsstarken“ Schüler, erscheint ihnen die pädagogische Note als ungerecht, da sie im Vergleich zur Sachnorm diese Schüler bestraft und damit demotiviert, weil hier (vermeintlich) keine oder nur geringe Leistungssteigerungen gemessen werden können.

Beide Argumentationsstränge sind in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Bezugsgruppe	Leistungsschwache	Leistungsstarke
Bezugsnorm (Kategorie „Bewertungsnorm und -maßstab“)	Individualnorm	Sachnorm
Pädagogische Implikation (Kategorien „Belohnung/Bestrafung“, „Motivation“, „Individualisierung der Leistungen“)	<ul style="list-style-type: none"> • Belohnung • Motivation • Aufzeigen des Lernfortschritts 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestrafung • Demotivation • keine Visualisierung möglich
Gerechtigkeitsempfinden (Kategorie „Fairness/Gerechtigkeit“)	Die pädagogische Note ist gerecht.	Die pädagogische Note ist ungerecht.
Empfehlung	Note beibehalten	Note ändern

Tabelle 9: Argumentationskriterien der Teilnehmer in Bezug auf die Gerechtigkeit und die Funktion der pädagogischen Note

Es kommt allerdings durchaus vor, dass innerhalb einer Argumentation beide Gesichtspunkte thematisiert werden – letztendlich entscheiden sich die Teilnehmer aber doch für eine der beiden Seiten:

Wie im Fallbeispiel gezeigt kann es passieren, dass allgemein leistungsschwache Schüler aufgrund ihrer Lernfortschritte innerhalb zweier Leistungskontrollen bessere Bewertungen bekommen als allgemein leistungsstarke Schüler, deren Leistungen bereits gut oder sehr gut sind. So werden die Leistungsschwachen gerechterweise für ihre Mühen belohnt, während sich die Leistungsstarken bestraft fühlen dafür, dass sie bereits gute Leistungen erzielen. Deshalb bin ich der Meinung, dass die Bewertung an der Individualnorm nicht isoliert von weiteren Normen geschehen sollte, denn sie kommt nicht allen Schülern zugute. (Christine Y., Abschlussbefragung, PN, 6)

In diesem dritten Bereich kommt am ehesten zur Geltung, was Oser et al. (1991) als das zentrale Dilemma dieser Situation auffassen, nämlich der Konflikt zwischen der Fürsorge und Gerechtigkeit den Schülern gegenüber:

In der pädagogischen Note sind v. a. die Aspekte der Gerechtigkeit und der Fürsorge von Bedeutung, während die Wahrhaftigkeit hier eine weniger offensichtliche Rolle spielt.

- wenn der Protagonist (P) [Lehrerin G., *Anm. K. K.*] gegenüber Wolfgang fürsorglich sein bzw. bleiben will und die pädagogische Note beibehält, dann wird er Kurts Gerechtigkeitsempfinden nicht gerecht.
- Umgekehrt, wenn P die pädagogische Note nicht beibehält, also fürsorglich gegenüber Kurt sein will, ist er offensichtlich ungerecht gegenüber Wolfgang, darüber hinaus ihm gegenüber auch nicht fürsorglich.

- Generell gilt: Wenn P einem der Schüler gegenüber fürsorglich ist, dann ist er demselben gegenüber auch gerecht, zumindest nicht ungerecht. (Oser et al., 1991, S. 113 f.)

Während insgesamt am Ende des Praxissemesters in allen Verantwortungsbereichen mit Ausnahme des Bereichs „Professionelles Selbst“ mehr Nennungen auftreten als am Anfang,¹⁴⁵ gibt es in Bezug auf diese Argumentationsmuster nur im letzten Fall (1) relevante Veränderungen zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung: Hier gehen zu Beginn des Praxissemesters nur sechs Teilnehmer auf dieses Dilemma ein, am Schluss sind es dagegen doppelt so viele. Es zeigt sich bei einer Analyse dieser Antworten, dass sich zum Ende des Praxissemesters eine Verschiebung in der Argumentation ergeben hat mit einem stärkeren Fokus auf der Anerkennung von Lernleistungen leistungsschwächerer Schüler.¹⁴⁶

9.1.2 Thematische Analyse der Portfolio-Einträge zur Dilemma-Situation »Parallellehrer«

9.1.2.1 Handlungsempfehlungen und Handlungsalternativen

In Tabelle 10 auf Seite 142 sind die Handlungsempfehlungen und -alternativen aufgeführt, die bei der Bearbeitung der »Parallellehrer«-Situation¹⁴⁷ von den Teilnehmern benannt werden.¹⁴⁸

Die Handlungsempfehlungen, welche die Teilnehmer Lehrer O. nahelegen, lassen sich zu insgesamt 10 verschiedenen Kategorien zusammenfassen. Davon beziehen sich 2 unmittelbar darauf, ob der Lehrer in der folgenden Schulstunde seinen Unterricht wie geplant durchführt: „Test nicht schreiben“ oder „Unterricht durchführen“.¹⁴⁹ Abgesehen von dieser Frage beschäftigen sich die Teilnehmer damit, wie mit den offenbar aufgebrachten Schülern pädagogisch umzugehen ist (Kategorie „um Klasse kümmern“). Hierzu empfehlen sie in erster Linie, der Lehrer solle mit der Klasse reden und sie beruhigen.

¹⁴⁵ Es sei an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben, dass die Texte in der Abschlussbefragung insgesamt tendenziell kürzer sind als in der Eingangsbeurragung. In diesem Zusammenhang ist die Zunahme an angesprochenen Verantwortungsbereichen bemerkenswert.

¹⁴⁶ 3 Teilnehmer zeigen sowohl in der Eingangs- als auch in der Abschlussbefragung dieses Muster. Davon sind alle zu Beginn des Praxissemesters dafür, die Note zu verändern oder wenigstens zu ergänzen. Am Schluss des Praxissemesters revidieren alle ihre Meinung mindestens insoweit, als sie dazu raten, die Note zwar zunächst beizubehalten, aber zukünftig zu verändern. 3 Teilnehmer, die zu Beginn des Praxissemesters die pädagogische Note aufgrund von pädagogischen Aspekten befürworteten, äußern sich am Schluss nicht mehr hierzu. 9 Teilnehmer nehmen diesen Konflikt in der Abschlussbefragung erstmals auf. Von ihnen befürworten 6 die pädagogische Note, während nur 3 sie ablehnen.

¹⁴⁷ Zum Wortlaut der Dilemma-Situation »Parallellehrer« vgl. Kapitel 4.2.2.

¹⁴⁸ Die Übersicht folgt den Prinzipien der Tabelle 6 auf Seite 121.

¹⁴⁹ Beide Kategorien sind disjunkt: Nur in einem Text empfiehlt eine Teilnehmerin, zunächst „die Klasse zu deeskalieren und danach den Test [zu] schreiben“, das heißt, „nicht sofort zu Stundenbeginn den Test [zu] schreiben (Xylia Y., Abschlussbefragung, PL, 3 bzw. 5).

Die Kategorie „um Jungen kümmern“ hat nicht nur eine pädagogische Konnotation: Neben Empfehlungen, mit dem Jungen zu reden, sich um ihn zu kümmern und auf ihn einzugehen, wird hier empfohlen, sich nach dem Verbleib des Jungen zu erkundigen oder aber sich bei ihm über die Situation zu informieren.

Drei weitere Kategorien beschäftigen sich damit, welche anderen Personen des schulischen Umfelds in das Vorgehen einzubeziehen sind (Kategorien „mit Mathematiklehrer sprechen“, „Eltern kontaktieren“, „Schulleitung einbeziehen“). Ferner empfehlen die Teilnehmer, Lehrer O. solle versuchen, diese Personenkreise für ein weiterführendes Gespräch zusammenzubringen, um gemeinsam die Umstände der Situation zu klären bzw. eine Lösung herbeizuführen (Kategorie „weiterführendes Gespräch organisieren“).

In den letzten beiden Kategorien wird stärker die Position des Lehrers in den Blick genommen: Hier wird empfohlen, dass er eine „Problemlösung initiieren“, das heißt, auf die Ohrfeige reagieren bzw. das Problem klären sollte, oder insgesamt eine „neutrale Rolle einnehmen“ sollte, ohne für den Jungen oder den Mathematiklehrer Partei zu ergreifen.

Modus	Kategorie	t1	t2	ges.
Handlungsempfehlungen	um Klasse kümmern	18	15	33
	Test nicht schreiben	12	16	28
	neutrale Rolle einnehmen	10	10	20
	Schulleitung einbeziehen	7	8	15
	um Jungen kümmern	6	7	13
	mit Mathematiklehrer sprechen	8	4	12
	Problemlösung initiieren	3	5	8
	Eltern kontaktieren	4	4	8
	Unterricht durchführen	4	3	7
	weiterführendes Gespräch organisieren	3	3	6
Handlungsalternativen	Unterrichtsgestaltung	5	3	8
	Einbezug weiterer Personen	5	2	7
	Umgang mit Klasse	3	3	6
	Umgang mit direkt Betroffenen	3	2	5
	andere	2	0	2

Legende:

t1: Eingangsbefragung, t2: Abschlussbefragung, ges. = t1 + t2

Angegeben ist jeweils die Anzahl der Portfolio-Einträge, in denen die entsprechende Kategorie angesprochen wird.

Tabelle 10: Nennungshäufigkeiten der Handlungsempfehlungen und -alternativen zur Dilemma-Situation »Parallellehrer«

Die Kategorien im Äußerungsmodus „Handlungsempfehlungen“ lassen sich somit thematisch folgendermaßen unterteilen:

1. Wie soll der Lehrer in der folgenden Unterrichtsstunde mit der Situation umgehen? (Kategorien „Test nicht schreiben“, „Unterricht durchführen“ und „um Klasse kümmern“)

2. Mit wem soll der Lehrer über diese Situation sprechen? (Kategorien „um Jungen kümmern“, „mit Mathematiklehrer sprechen“, „Eltern kontaktieren“, und „Schulleitung einbeziehen“)
3. Welche Rolle soll der Lehrer im Umgang mit der Situation einnehmen? (Kategorien „Problemlösung initiieren“, „neutrale Rolle einnehmen“ und „weiterführendes Gespräch organisieren“)

Insgesamt spricht eine große Mehrzahl aller Teilnehmer eine Empfehlung aus, wie der Lehrer im folgenden Unterricht mit der Situation umgehen sollte (91 % aller Einträge); nur ein Teilnehmer bezieht sich weder in der Eingangs- noch in der Abschlussbefragung darauf.¹⁵⁰ Die beiden anderen Fragestellungen werden jeweils von etwa gleich vielen Teilnehmern beantwortet (55 bzw. 50 % aller Einträge; 20 bzw. 18 verschiedene Teilnehmer).

Die Kategorien im Äußerungsmodus „Handlungsalternativen“ können den ersten beiden dieser Fragestellungen ebenfalls zugeordnet werden: Die Kategorien „Umgang mit Klasse“ und „Unterrichtsdurchführung“ beantworten die erste Frage, die Kategorien „Einbezug weiterer Personen“ und „Umgang mit direkt Betroffenen“ die zweite. Zur dritten Fragestellung wurde keine Handlungsalternative angesprochen.

¹⁵⁰ Dieser Teilnehmer empfiehlt, dass sich Lehrer O. noch vor der folgenden Unterrichtsstunde mit dem Mathematiklehrer auseinandersetzt. Der Fokus dieses Teilnehmers liegt also stärker auf der unmittelbaren Situation, die sich ja in der großen Pause abspielt.

9.1.2.2 Berufsethische Reflexionen zur Dilemma-Situation »Parallellehrer«

In Tabelle 11 sind die Reflexionen zur Dilemma-Situation »Parallellehrer« dargestellt.¹⁵¹

Bereich	Kategorie	t1	t2	ges.
Gesellschaft/Staat	neutrale Situationsklärung	16	12	28
	rechtliche/formale Konsequenzen	10	12	22
	Ablehnung von Gewalt	13	8	21
	Beeinflussung der Testergebnisse	8	6	14
	Aufsichtspflicht	4	6	10
	Rechte der Betroffenen	6	4	10
	andere	4	5	9
Schule	Kommunikation mit Vorgesetzten	11	9	20
	Kommunikation mit Mathematiklehrer	9	5	14
	Verantwortlichkeiten	4	10	14
	Umgang mit Eltern	6	6	12
	Schulorganisation	4	5	9
	Gespräch zwischen Beteiligten	4	4	8
	schulinterne Kommunikation	3	2	5
Fach	fehlende Aufmerksamkeit für Test/Unterricht	9	7	16
	andere	4	3	7
Schüler	Klassenführung	22	19	41
	pädagogisches Gespräch	18	15	33
	Gefühle der Schüler	18	14	32
	Lehrer-Schüler-Verhältnis	8	8	16
	Umgang mit betroffenen Jungen	8	4	12
	andere	0	5	5
Professionelles Selbst	Ausnutzen der Situation durch Klasse	5	5	10
	Außergewöhnlichkeit des Vorfalls	4	1	5
	andere	1	3	4
Bezug auf eigene Erfahrungen		2	3	5

Legende:

t1: Eingangsbefragung, t2: Abschlussbefragung, ges. = t1 + t2

Angegeben ist jeweils die Anzahl der Portfolio-Einträge, in denen die entsprechende Kategorie angesprochen wird.

Tabelle 11: Nennungshäufigkeiten der berufsethischen Reflexionen zur Dilemma-Situation »Parallellehrer«

Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“

Bezogen auf den Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ wurden folgende Kategorien gebildet:

1. neutrale Situationsklärung
2. rechtliche/formale Konsequenzen
3. Ablehnung von Gewalt
4. Beeinflussung der Testergebnisse
5. Aufsichtspflicht
6. Rechte der Betroffenen

¹⁵¹ Die Übersicht folgt den Prinzipien der Tabelle 6 auf Seite 121.

7. andere

zu 1) *neutrale Situationsklärung*: Zwei Aspekte treten in den Teilnehmerantworten oft gemeinsam auf oder werden sprachlich nicht klar voneinander getrennt: Zum einen heben die Teilnehmer hervor, dass der Vorfall in der Mathematikstunde nicht ignoriert werden dürfe und geklärt bzw. gelöst werden müsse. Zum anderen wird jedoch darauf verwiesen, dass Lehrer O. zum geschilderten Zeitpunkt noch keine umfassende Kenntnis der Situation hat und somit nicht als Richter oder Anwalt für eine Partei auftreten sollte. Stattdessen wird eine neutrale Überprüfung der Tatsachen und eine möglichst objektive Einschätzung der Situation angemahnt – auch in Anbetracht der Tatsache, dass die eigentlich Betroffenen (der Junge und der Mathematiklehrer) derzeit nicht anwesend sind.

zu 2) *rechtliche/formale Konsequenzen*: Innerhalb dieser Kategorie weisen die Teilnehmer auf mögliche strafrechtliche Folgen oder schulrechtliche Maßnahmen gegenüber dem Mathematiklehrer (z. B. Suspendierung, Lehrerwechsel, Hospitationen durch Schulleitung) oder der Klasse hin.

zu 3) *Ablehnung von Gewalt*: Das Verhalten des Mathematiklehrers gegenüber dem Jungen wird von den Teilnehmern, die sich zu dieser Kategorie äußern, abgelehnt. Dabei wird die Ohrfeige einerseits mit rechtlichen Begriffen als „Verstoß“, „Körperverletzung“ oder „Straftat“ charakterisiert, andererseits wird zu der Situation aus ethischer Sicht Stellung genommen: „Denn Gewalt in der Schule ist in keiner Form zu akzeptieren.“ (Gesa O., Eingangsbefragung, PL, 8)

zu 4) *Beeinflussung der Testergebnisse*: Die Teilnehmer verweisen darauf, dass in der gegebenen Situation keine validen Testergebnisse zu erwarten sind und die Noten vermutlich schlechter ausfallen, als dies in einer angemessenen Testsituation der Fall wäre.

zu 5) *Aufsichtspflicht*: Die Aufsichtspflicht wird vor allem mit Blick auf den weggelaufenen Jungen thematisiert. Hier gehen die Teilnehmer darauf ein, dass sowohl der Mathematiklehrer als auch Lehrer O. in der Pflicht sind, seinen Verbleib zu klären und seine Sicherheit zu gewährleisten. Außerdem wird hier aber auch angesprochen, dass Lehrer O. bei eventuellen unmittelbaren Maßnahmen berücksichtigen muss, wie er die Beaufsichtigung der Klasse in der Zwischenzeit gewährleistet, z. B. durch einen anderen Lehrer oder durch den Klassensprecher.

zu 6) *Rechte der Betroffenen*: Es wird angesprochen, dass der Junge einen Anspruch auf Unterstützung im Umgang mit dem Mathematiklehrer habe, dass der Mathematiklehrer selbst ein Recht zur Verteidigung habe und dass die Klasse zu dem Fall angehört werden müsse.

zu 7) *andere*: Diese Restkategorie umfasst insgesamt 10 Einzeläußerungen.¹⁵²

Bezogen auf die gebildeten Kategorien kristallisieren sich in diesem Verantwortungsbereich drei Schwerpunkte heraus, welche die Teilnehmer in der Bewertung der Situation setzen: Zum Ersten wird auf die rechtsstaatlichen (Grund-)Rechte der Betroffenen eingegangen. Diese werden in den Kategorien „neutrale Situationsklärung“, „Ablehnung von Gewalt“ und „Rechte der Betroffenen“ angesprochen. Zum Zweiten wird in den Kategorien „rechtliche/formale Konsequenzen“ und „Aufsichtspflicht“ darauf eingegangen, dass sich die Schule als staatliche Institution dieser Situation annehmen muss. Zum Dritten wird in der Kategorie „Beeinflussung der Testergebnisse“ die Validität der Leistungsüberprüfung thematisiert. Von den insgesamt 114 Äußerungen der Teilnehmer zu diesem Verantwortungsbereich behandeln mehr als die Hälfte den ersten Schwerpunkt. Der zweite Schwerpunkt wird in fast 30 % der Äußerungen angesprochen, während die Frage der validen Testergebnisse in nur 12 % der Äußerungen thematisiert wird.

Eine typische Argumentation zu dieser Situation, welche auf verschiedene Aspekte im Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ eingeht, liefert Heike E.:

Zunächst sollte sich der Lehrer nach dem Jungen erkundigen, der nach Hause gelaufen ist. Immerhin hat der Mathematiklehrer hier seine Aufsichtspflicht verletzt. [...]

Denn es ist ganz klar zu sagen: der Mathematiklehrer hat seine Grenzen deutlich überschritten. Ich denke, dass dieser Vorfall auch weitere Folgen haben wird. Man könnte versuchen, die Schüler zu beruhigen und mit ihnen ruhig reden und analysieren, wie es zu dieser Situation kommen konnte (wie viel die Schüler dazu beitrugen bzw. provozierten). Es sollte ganz klar gesagt werden, dass der Mathelehrer falsch gehandelt hat, was auch immer vorher lief. (Heike E., Eingangsbefragung, PL, 5-6)

Mit dem Verweis auf die Aufsichtspflicht des Mathematiklehrers und der Kennzeichnung der Ohrfeige als deutliche Grenzüberschreitung diskutiert Heike H. zunächst das Fehlverhalten des Mathematiklehrers und verweist auf entsprechende Konsequenzen. Sie wendet sich dann der pädagogischen Seite der Situation zu, kommt jedoch mit dem Verweis auf die neutrale Klärung der Ursachen und Hintergründe der Ohrfeige auf die Verantwortungsebene

¹⁵² Diese sind: „ein demokratischer Unterricht sollte ermöglichen, über diesen Vorfall zu sprechen“ (Yvo X., Eingangsbefragung, PL, 5); „Zudem wäre es unfair, wenn ein Schüler sich allein vor dem Lehrer rechtfertigen müsste“ (Daniela N., Abschlussbefragung, PL, 10); „Außerdem fehlt ein Schüler.“ (Judith C., Eingangsbefragung, PL, 5); „Außerdem geht es nicht immer nur um Pflichterfüllung in der Schule.“ (Lisa E., Abschlussbefragung, PL, 5); „Und übrigens... Eine Leistungskontrolle nachträglich annullieren kann man immer noch.“ (Robert D., Abschlussbefragung, PL, 10); „aber es ist möglich, dass auch der Schüler ein Verhalten gezeigt hat, welches die Person des Lehrers bedrohte. Es gab z. B. an meiner Schule einen Vorfall, bei dem ein Schüler um sich geschlagen hat. Der Lehrer wollte ihn beruhigen und anschließend sagte der Schüler, der Lehrer hätte ihn am Arm verletzt.“ (Daniela N., Abschlussbefragung, PL, 21); „Mein eigener erster Gedanke war, dass einer der Schüler großen Unsinn anstellte und es vielleicht entweder nur eine zu schroffe Geste seitens des Lehrers war oder gar Notwehr.“ (Ingo P., Abschlussbefragung, PL, 6); „dass die Schule ein Ort zum Lernen und nicht zum bloßen Gehorsam ist“ (Paul A., Eingangsbefragung, PL, 11); „Sollte es sich um üble Nachrede durch die Schüler handeln“ (Yvo X., Abschlussbefragung, PL, 5)

„Gesellschaft/Staat“ zurück. Sie schließt ihre Argumentation damit, dass die Klärung der Umstände jedoch nicht der Legitimierung der Ohrfeige dienen sollte.

In Bezug auf den Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ fällt auf, dass zwei in der Situation relevante Aspekte von den Teilnehmern nicht oder nur sehr am Rande thematisiert werden: Erstens wird von den Teilnehmern nicht besprochen, dass es der Klassensprecher ist, der hier als Sprachrohr der Klasse an den Klassenlehrer herantritt. Die Funktion des Klassensprechers wird nur in einem anderen Zusammenhang gewürdigt: So schlagen mehrere Teilnehmer vor, dass der Klassensprecher als Vertreter der Klasse an einem weiterführenden Gespräch mit den Betroffenen teilnimmt.¹⁵³ Abgesehen davon wird der Klassensprecher einmal im Zusammenhang mit der Übernahme der Aufsicht genannt und ein Teilnehmer empfiehlt, mit dem Klassensprecher gemeinsam zur Schulleitung zu gehen.

Zweitens wird nicht thematisiert, dass sich der im Mathematikunterricht geschlagene Junge unerlaubt vom Schulgelände entfernt hat.¹⁵⁴ Es wird zwar mehrfach angesprochen, dass der Verbleib des Schülers aufgrund der Aufsichtspflicht geklärt werden müsse. Dass der Schüler selbst jedoch durch sein Weglaufen schulische Regeln gebrochen hat, reflektieren die Teilnehmer nicht.

Der Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ wird in insgesamt 49 der 54 Einträge thematisiert. Nur eine Teilnehmerin spricht ihn weder zur Eingangs- noch zur Abschlussbefragung an. In den einzelnen Kategorien dieses Bereichs können zwischen beiden Befragungszeitpunkten kaum quantitative Veränderungen festgestellt werden. Damit erhält der Bereich in dieser Situation eine stabil sehr große quantitative Bedeutung.

Verantwortungsbereich „Schule“

Im Verantwortungsbereich „Schule“ äußern sich die Teilnehmer bezüglich folgender Kategorien:

1. Kommunikation mit Vorgesetzten
2. Kommunikation mit dem Mathematiklehrer
3. Verantwortlichkeiten
4. Umgang mit Eltern
5. Schulorganisation
6. Gespräch zwischen Beteiligten

¹⁵³ Diese Äußerungen wurden dem Verantwortungsbereich „Schule“ zugeordnet, da hier die Kommunikation zwischen den betroffenen Parteien im Vordergrund steht.

¹⁵⁴ Eine Teilnehmerin geht indirekt darauf ein, indem sie mit Bezug auf Erfahrungen im Praxismesters von einer Situation berichtet, in der „ein Schüler das Schulgelände unerlaubt wegen Streitigkeiten mit einem Lehrer verlassen hat. (Daniela N., Abschlussbefragung, PL, 20)

7. schulinterne Kommunikation

zu 1) *Kommunikation mit Vorgesetzten*: Die Teilnehmer gehen darauf ein, ob und in welcher Art die Schulleitung über die Ohrfeige des Mathematiklehrers zu informieren ist, inwiefern sie in den Umgang mit dem Vorfall einbezogen werden sollte und welche Reaktionen der Schulleitung zu erwarten sind. Eine Teilnehmerin äußert sich dahingehend, dass auch das Schulamt von Lehrer O. in Kenntnis zu setzen ist.

zu 2) *Kommunikation mit dem Mathematiklehrer*: Die Teilnehmer befassen sich mit dem Umgang von Lehrer O. und dem Mathematiklehrer. Hier wird überlegt, ob Lehrer O. mit dem Mathematiklehrer ein (neutrales) Gespräch führen sollte und welche möglichen Inhalte dieses haben könnte. Es wird explizit darauf eingegangen, dass Lehrer O. den Mathematiklehrer zunächst über den Bericht des Klassensprechers informieren sollte und dass dieser die Gelegenheit erhalten müsste, zu den Vorwürfen Stellung zu nehmen. Darüber hinaus sprechen die Teilnehmer an, dass dem Mathematiklehrer Hilfe im pädagogischen oder didaktischen Umgang mit der Klasse angeboten werden könnte, aber auch, inwieweit Lehrer O. dem Mathematiklehrer die Ohrfeige vorwerfen sollte.

zu 3) *Verantwortlichkeiten*: Die Teilnehmer erörtern, welche Personen bzw. Instanzen überhaupt für die weitere Bearbeitung des Vorfalls verantwortlich sind. Genannt werden hier der Klassenlehrer (selbst)¹⁵⁵, die Schulleitung, der Vertrauenslehrer, der Mathematiklehrer, das Schulamt oder allgemein andere Instanzen als Lehrer O.

zu 4) *Umgang mit den Eltern*: In dieser Kategorie sind Überlegungen zur Kontaktaufnahme und der Umgang von Lehrer O. bzw. der Schule mit den Eltern des weggelaufenen Jungen zusammengefasst. Auch das Gespräch mit den Eltern der gesamten Klasse bzw. die Einberufung eines Elternabends werden hier vorgeschlagen.

zu 5) *Schulorganisation*: Die Teilnehmer fragen danach, wie der Umgang mit dem Vorfall den Ablauf des Schulalltags beeinflusst. Angebracht wird hier insbesondere, zu welchem Zeitpunkt (in der nachfolgenden Schulstunde, nach dem Unterricht, in einer extra angesetzten Stunde) etwas unternommen werden sollte und welche Auswirkungen dies auf die schulischen Abläufe hat.

zu 6) *Gespräch zwischen Beteiligten*: Es wird vorgeschlagen, dass in der Schule ein weiterführendes Gespräch zwischen den Betroffenen anzusetzen ist. In diesem Zusammenhang erörtern die Teilnehmer, welche Personen einem solchen Gespräch ggf. beiwohnen sollten und welche Funktionen diese dort einnehmen könnten (z. B. Schulleitung, Vertrauenslehrer oder Klassenlehrer als Vermittler).

¹⁵⁵ In manchen Einträgen nehmen die Teilnehmer fälschlicherweise Lehrer O. nicht als Klassenlehrer wahr.

zu 7) *schulinterne Kommunikation*: Äußerungen zu dieser Kategorie befassen sich damit, inwieweit der Fall überhaupt in das Kollegium getragen werden sollte und welche Auswirkung der Einbezug weiterer Lehrer auf die Kommunikation innerhalb der Schule hätte. Angesprochen wird hier etwa das Ausmaß an Zusammenhalt im Kollegium und die Frage, ob die Situation überhaupt den Klassenrahmen verlassen sollte.

Der Verantwortungsbereich „Schule“ wird von 25 der 27 Teilnehmer mindestens einmal benannt, insgesamt aber nur in 40 Einträgen. Das heißt, 10 Teilnehmer haben den Bereich nur zu einem der Befragungszeitpunkte angesprochen (davon 4 nur in der Eingangs- und 6 nur in der Abschlussbefragung).¹⁵⁶ In diesem Verantwortungsbereich wird vordergründig die Frage behandelt, inwieweit die Schulleitung einbezogen werden sollte und wer überhaupt für die Klärung der Situation verantwortlich ist. Dabei wird diese Verantwortung nicht einseitig auf höhere Instanzen „abgeschoben“, sondern durchaus als Aufgabe des Klassenlehrers O. als Ansprechpartner und Vermittler ernst genommen.

Ich denke, dass man gerade als Klassenlehrer öfter in die Situation gerät, seinen Unterricht hintenanzustellen und sich zuerst um die Belange der Schüler zu kümmern. (Henrike Y., Abschlussbefragung, PL, 5)

Der Klassenlehrer wird von den Teilnehmern als Initiator für die weitere Kommunikation mit und zwischen den Betroffenen gesehen. Fragen der Schulorganisation und insbesondere des Umgangs mit einem solchen Vorfall im Kollegium werden dagegen deutlich untergeordnet behandelt.

Verantwortungsbereich „Fach“

Im Verantwortungsbereich „Fach“ konnte nur eine inhaltlich konsistente Kategorie gebildet werden: „fehlende Aufmerksamkeit für Test/Unterricht“. In dieser Kategorie gehen die Teilnehmer darauf ein, dass die Umstände in dieser Situation nicht geeignet sind, um den Geographietest zu schreiben bzw. Unterricht regulär durchzuführen. Gründe sind für die Teilnehmer fehlende Konzentration, fehlende Leistungsfähigkeit oder fehlendes Interesse.

Neben dieser Kategorie gibt es 7 Einzeläußerungen, die diesem Verantwortungsbereich zugeordnet werden können.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Bemerkenswert sind ebenfalls die Veränderungen in der Kategorie „Verantwortlichkeiten“: Nur 2 Teilnehmerinnen sprechen diese Kategorie zu beiden Befragungszeitpunkten an, 2 weitere Teilnehmer thematisieren diese Frage nur vor dem Praxissemester, aber 8 Teilnehmer befassen sich nur nach dem Praxissemester mit diesem Aspekt. Von ihnen sind 2 der Auffassung, Lehrer O. sollte die Verantwortung an höhere Instanzen (Schulleitung/Schulamt) abgeben, dagegen sehen 6 Teilnehmer die Verantwortung (mindestens) beim Klassenlehrer, also Lehrer O.

¹⁵⁷ Diese sind: "Gerade der Ethikunterricht ist für eine Diskussion prädestiniert." (Franz H., Abschlussbefragung, PL, 10); "da Geo ja im Stundenplan sowieso schon sehr rar ist" (Xenia E., Eingangsbe-fragung, PL, 3; Xenia E., Abschlussbefragung, PL, 3); "Es kommt auch darauf an, welches

Obwohl in diesem Verantwortungsbereich nur eine Kategorie gebildet wurde, kann er hier nicht vernachlässigt werden: In immerhin 20 Einträgen von 13 verschiedenen Teilnehmern (also fast der Hälfte aller Teilnehmer) wird der Bereich angesprochen. 11 verschiedene Teilnehmer thematisieren die fehlende Aufmerksamkeit für fachliche Belange, die anderen fachbezogenen Aspekte werden von 4 Teilnehmern angesprochen.

Bemerkenswert ist dabei, dass der Aspekt der verlorenen Unterrichtszeit von nur einer Teilnehmerin angesprochen wird. Auch das Argument, dass die Schüler sich zu diesem Zeitpunkt inhaltlich auf den Test vorbereitet haben und ein Verschieben des Tests deswegen möglicherweise problematisch wäre, wird von nur einer Teilnehmerin erwähnt.

Verantwortungsbereich „Schüler“

Der Verantwortungsbereich „Schüler“ umfasst folgende Kategorien:

1. Klassenführung
2. pädagogisches Gespräch
3. Gefühle der Schüler
4. Lehrer-Schüler-Verhältnis
5. Umgang mit betroffenem Jungen
6. andere

zu 1) *Klassenführung*: Die Teilnehmer beschäftigen sich damit, wie Lehrer O. die kommende Stunde in der Klasse gestalten sollte. Hierzu zählt auf der einen Seite die Entscheidung, ob und warum der Test geschrieben werden sollte. Auf der anderen Seite gehen die Teilnehmer darauf ein, wie Lehrer O. die Klasse in Reaktion auf die Ohrfeige und den emotionalen Zustand der Schüler lenkt.

zu 2) *pädagogisches Gespräch*: In dieser Kategorie werden solche Äußerungen zusammengefasst, in denen die Teilnehmer explizit darüber reflektieren, inwieweit der Lehrer mit den Schülern über den Vorfall mit dem Mathematiklehrer sprechen sollte und welche Rahmen-

Fach der Lehrer unterrichtet. Wäre das bspw. Englisch oder Deutsch, dann könnte er sie einen Aufsatz über die Geschehnisse verfassen lassen. Aber das wäre nur eine Idee. Ich denke dennoch nicht, dass es sinnvoll wäre, die Schüler auf diese Weise reflektieren zu lassen" (Franz H., Eingangsbefragung, PL, 13); "um seinen Stoff aufzuholen" (Xenia E., Eingangsbefragung, PL, 3; Xenia E., Abschlussbefragung, PL, 3); "um eine optimale Bildung für die Schüler zu ermöglichen" (Diana Q., Eingangsbefragung, PL, 5); "denn die Schüler haben sich einmal auf den Test vorbereitet" (Gesa O., Abschlussbefragung, PL, 5); "da die Schüler alle vorbereitet sind" (Gesa O., Eingangsbefragung, PL, 6)

bedingungen für ein mögliches Gespräch innerhalb der Klasse sichergestellt werden sollten (z. B. Dauer des Gesprächs).¹⁵⁸

zu 3) *Gefühle der Schüler*: Die Teilnehmer gehen darauf ein, dass die Schüler zu diesem Zeitpunkt aufgeregt sind und durch den Lehrer beruhigt werden sollten. Darüber hinaus fließen hier solche Äußerungen ein, welche weiteren Emotionen die Schüler entwickeln könnten und wie der Lehrer damit umgehen könnte.

zu 4) *Lehrer-Schüler-Verhältnis*: Hier legen die Teilnehmer den Fokus nicht einseitig auf die Schüler, sondern auf das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern. Dabei wird vor allem das Verhältnis zwischen Lehrer O. und der Klasse, aber auch zwischen dem Mathematiklehrer und der Klasse sowie zwischen dem Jungen und den beiden Lehrern thematisiert.

zu 5) *Umgang mit betroffenem Jungen*: Die Teilnehmer besprechen, wie der Lehrer mit dem weggelaufenen Jungen umgehen sollte. Dies wird in erster Linie als Fürsorge für die Gefühlslage des Schülers besprochen. Aber auch der Fakt, dass seine Sicht des Vorfalls angehört werden sollte, wird hier erwähnt.

zu 6) *andere*: In der Restkategorie „andere“ werden insgesamt 5 Äußerungen zusammengefasst.¹⁵⁹

Bei der Betrachtung der angesprochenen Themen zeigt sich, dass die Teilnehmer einen besonders großen Wert auf die Bedürfnisse der Klasse legen, was in den Kategorien „pädagogisches Gespräch“, „Gefühle der Schüler“ und „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ zum Ausdruck kommt: Nur ein Teilnehmer spricht in Eingangs- und Abschlussbefragung keine dieser Kategorien an.

Ein ebenfalls außerordentlich großes Gewicht erhält die Frage, wie Lehrer O. nun die Unterrichtsstunde gestaltet, ob er den Test schreibt und wie er etwa eine Eskalation der Situation vermeidet. Diese Frage wird in insgesamt 41 Einträgen von 24 verschiedenen Teilnehmern thematisiert.

Eher nachrangig behandeln die Teilnehmer dagegen den Fakt, dass Lehrer O. nicht nur Geographie- sondern auch Klassenlehrer in der Klasse ist. Äußerungen, die diesen Aspekt über-

¹⁵⁸ Diese Kategorie bezieht sich auf ein pädagogisches Gespräch zwischen dem Klassenlehrer und seiner Klasse. Eventuell folgende Gespräche, in denen auch der Mathematiklehrer, ein Vertreter der Schulleitung, Eltern usw. anwesend sind, wurden dem Bereich „Schule“ zugeordnet.

¹⁵⁹ Diese sind: „Man muss darüber hinaus mit seinen Schülern reden und sie erziehen.“ (Lisa E., Abschlussbefragung, PL, 5); „Da das Wohl des Kindes an oberster Stelle steht.“ (Zora C., Abschlussbefragung, PL, 5); „Da zeigt sich erstens, ob die Schüler den Fall als so wichtig ansehen, dass sie ihre Freizeit dafür verwenden und zweitens, wie stark der Klassenzusammenhalt ist.“ (Gesa O., Abschlussbefragung, PL, 5); „Weiterhin habe ich während des Praxissemesters von Fällen gehört, bei denen Schüler ein äußerst unangebrachtes und respektloses Verhalten gezeigt haben“ (Daniela N., Abschlussbefragung, PL, 21); „Mein eigener erster Gedanke war, dass einer der Schüler großen Unsinns anstellte“ (Ingo P., Abschlussbefragung, PL, 6)

haupt berücksichtigen, zielen häufig lediglich darauf ab, *dass* sich Lehrer O. in der Verantwortung befindet, sich mit dem Vorfall überhaupt zu beschäftigen: „Als Klassenlehrer hat O. die Aufgabe, auf die akuten Bedürfnisse der Klasse einzugehen“ (Yvo X., Eingangsbefragung, PL, 5).¹⁶⁰ Nur sehr vereinzelt wird dagegen darauf eingegangen, dass seine Funktion als Klassenlehrer auch beeinflusst, *wie* Lehrer O. mit dieser Situation umgehen sollte und wie dies mit seinem Verhältnis zu den Schülern zusammenhängt: „Ich finde es in solch einer Situation wichtiger, auf die Schüler zu reagieren und ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie gehört werden, indem man vom Unterricht abweicht.“ (Henrike Y., Abschlussbefragung, PL, 5)

Bemerkenswert ist ebenfalls, dass der Umgang mit dem weggelaufenen Jungen im Vergleich zur intensiven Betrachtung des Umgangs mit der Klasse eine nahezu unbedeutende Rolle spielt. Die Teilnehmer beschäftigen sich hierbei mit der Aufsichtspflicht und damit, sich über den Verbleib des Jungen zu informieren, sowie damit, dass der Schüler zu seiner Sicht befragt werden sollte. Auf die emotionale Verfassung des Jungen geht dagegen nur eine Teilnehmerin ein: „Demnach würde der Schüler sicher gehemmt und mit Angst an dem Gespräch teilnehmen. [...] Vor allem der Schüler, der eine Ohrfeige bekommen hat, würde der nächsten Mathematikstunde vielleicht sogar ängstlich entgegen sehen.“ (Daniela N., Abschlussbefragung, PL, 14)

Dem Verantwortungsbereich „Schüler“ kommt in dieser Situation im Vergleich zu den anderen Bereichen am meisten Bedeutung zu: Jeder Teilnehmer äußert sich mindestens einmal zu diesem Bereich.¹⁶¹ Dabei steht klar die Beschäftigung mit den Schülern der Klasse, ihren Emotionen und das Erfüllen des Redebedürfnisses der Schüler im Vordergrund, wohingegen die Auseinandersetzung mit einzelnen Schülern – speziell dem weggelaufenen Jungen – verhältnismäßig wenig Beachtung erlangt. Ebenfalls eher randständig behandelt wird der Umstand, dass Lehrer O. als (beliebter) Klassenlehrer eine besondere Beziehung zu den Schülern hat, die in dieser Situation ebenfalls pädagogische Relevanz erhält.

Beachtenswert ist aber, dass manche Teilnehmer in einer Reflexion immer wieder auf diesen Bereich eingehen. Beispielhaft soll hierfür die Antwort von Henrike Y. (Eingangsbefragung) stehen:

Für Schüler ist es wichtig, in einem Lehrer nicht nur eine Autorität, sondern auch eine Bezugsperson zu sehen, an die man sich mit Problemen wenden kann. Die Ohrfeige sollte also nicht einfach im Raum stehen gelassen werden und der Unterricht auch nicht planmäßig verlaufen. Man würde die Schüler so nur vor den Kopf stoßen und sie würden sich von Herrn O. dann auch nicht mehr verstanden fühlen. Eine LK kann man

¹⁶⁰ Solche Äußerungen wurden dem Verantwortungsbereich „Schule“ zugeordnet.

¹⁶¹ Es werden allerdings fast alle Kategorien in der Abschlussbefragung etwas seltener angesprochen als in der Eingangsbefragung.

auch verschieben! Wichtiger ist es nun, den Sachverhalt zu diskutieren und die aufgebrachten Schüler wieder zu beruhigen! (Henrike Y., Eingangsbefragung, PL, 5)

Henrike Y. spricht zunächst das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer O. und seiner Klasse an und schlussfolgert daraus, dass der Unterricht nicht planmäßig durchgeführt werden könne. Bei diesem Zitat handelt es sich um die gesamte Reflexion Henrike Y.s zu dieser Situation. Sie konzentriert sich dabei also ausschließlich auf die Verantwortung des Lehrers der ihrer Klasse gegenüber. Andere Aspekte lässt sie dagegen unberücksichtigt.

Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“

Folgende Kategorien wurden im Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“ identifiziert:

1. Ausnutzen der Situation durch Klasse
2. Außergewöhnlichkeit des Vorfalls
3. andere

zu 1) *Ausnutzen der Situation durch Klasse*: Die Teilnehmer diskutieren, dass die Klasse die Situation möglicherweise dramatisiert oder gar erfindet, um keinen regulären Unterricht durchführen zu müssen bzw. um den Test zu verhindern.

zu 2) *Außergewöhnlichkeit des Vorfalls*: Hier heben die Teilnehmer hervor, dass eine derart schwerwiegende Situation im Schulalltag eher selten vorkommt bzw. dass die Entscheidung in einer solchen Situation besonders schwer fällt.

zu 3) *andere*: In der Restkategorie „andere“ werden insgesamt 4 Äußerungen zusammengefasst.¹⁶²

Der Bereich „Professionelles Selbst“ erhält eine vergleichsweise geringe Bedeutung. Er wird von 13 verschiedenen Teilnehmern in nur 15 Einträgen überhaupt angesprochen. Es fällt auf, dass die Teilnehmer eine Reihe von Aspekten, die in diesem Verantwortungsbereich relevant sein könnten, nicht ansprechen. Dies sind zum Beispiel

- der Konflikt zwischen der Wahrhaftigkeit gegenüber den eigenen Überzeugungen und dem Schutz der Autorität des Mathematiklehrers,

¹⁶² Diese sind: „Schreibt der Lehrer den Test in der kommenden Stunde, fällt ihm kein Zacken aus der Krone.“ (Wolfgang N., Abschlussbefragung, PL, 6); „Weil in diesen Augenblick das Menschliche im Vordergrund steht und nicht der Test.“ (Kai G., Eingangsbefragung, PL, 5); „aber es ist möglich, dass auch der Schüler ein Verhalten gezeigt hat, welches die Person des Lehrers bedrohte. Es gab z. B. an meiner Schule einen Vorfall, bei dem ein Schüler um sich geschlagen hat. Der Lehrer wollte ihn beruhigen und anschließend sagte der Schüler, der Lehrer hätte ihn am Arm verletzt.“ (Daniela N., Abschlussbefragung, PL, 21); „Mein eigener erster Gedanke war, dass einer der Schüler großen Unsinn anstellte und es vielleicht entweder nur eine zu schroffe Geste seitens des Lehrers war oder gar Notwehr.“ (Ingo P., Abschlussbefragung, PL, 6)

- die Abgrenzung von der Situation durch Zeitgewinnung und Informationssammlung¹⁶³ sowie
- die Suche nach Unterstützung¹⁶⁴.

9.1.2.3 Bereichsübergreifende Befunde

Anders als bei der Situation »Pädagogische Note« sind in dieser Dilemma-Situation Handlungsempfehlungen, Reflexionen und Handlungsalternativen inhaltlich stärker miteinander verbunden. Alle Handlungsempfehlungen und alle Handlungsalternativen haben jeweils ein inhaltliches Pendant zu bestimmten Kategorien im Äußerungsmodus „Reflexionen“. Bezogen auf diese inhaltlichen Berührungspunkte sind drei große Themenkreise beschreibbar:

- 1) Umgang mit der Klasse und Unterrichtsgestaltung
- 2) Kommunikation mit einzelnen Personenkreisen
- 3) Neutralität bei der Situationsklärung bzw. Problemlösung

zu 1) *Umgang mit der Klasse und Unterrichtsgestaltung*: Im ersten Themenkreis geht es um Verantwortungsübernahme des Lehrers gegenüber seiner Klasse. Hier sind solche Äußerungen zusammengefasst, die sich mit dem unmittelbaren Umgang des Lehrers mit der Klasse in der Geographiestunde beschäftigen. Dazu gehört die Entscheidung, ob der Lehrer den Test schreiben bzw. wie er den folgenden Unterricht gestalten und in welche pädagogische Interaktion er mit seiner Klasse treten sollte. Dementsprechend sind alle Reflexionen in diesem Themenkreis dem Verantwortungsbereich „Schüler“ zugeordnet: Sie beziehen sich auf ein pädagogisches Gespräch mit den Schülern, auf den Umgang mit den Gefühlen der Schüler, das Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie die Klassenführung. Tabelle 12 auf Seite 155 führt die Kategorien der drei Äußerungsmodi auf, welche dem Themenkreis zugeordnet sind.

Der Themenkreis 1 zeigt inhaltlich große Übereinstimmungen mit dem Oser'schen Verantwortungsaspekt „Fürsorge“, der bei Oser et al. allerdings nur im Zusammenhang mit dem Aspekt der Gerechtigkeit diskutiert wird:

Einmal ist da die Frage, ob P [Lehrer O. *Anm. K. K.*] den angesetzten Test nun schreiben lässt oder nicht.

- Hier kann argumentiert werden, P handle gegenüber den aufgeregten Kindern nicht fürsorglich, wenn er den Test trotzdem schreiben lässt, dafür gerecht gegenüber den Schülern, die sich auf den Test gut vorbereitet haben und diesen auch schreiben wollen.

¹⁶³ Der Aspekt der Informationssammlung ist allerdings in der Kategorie „neutrale Situationsklärung“ im Bereich „Gesellschaft/Staat“ enthalten.

¹⁶⁴ Das Hinzurufen anderer Kollegen (z. B. Vertrauenslehrer) oder der Schulleitung wird in der Kategorie „schulinterne Kommunikation“ im Bereich „Schule“ thematisiert – jedoch nicht im Zusammenhang mit dem Schutz von Lehrer O.

- Wenn P den Test jedoch nicht schreiben lässt, handelt er umgekehrt gegenüber der einen Schülergruppe fürsorglich, wird aber der anderen nicht gerecht. (Oser et al., 1991, S. 114)

Dieses unmittelbare Dilemma zwischen den beiden Oser'schen Verantwortungsaspekten kommt in den Online-Portfolios nicht so konfliktträchtig zum Ausdruck. Wenngleich von den Teilnehmern beide Aspekte grundsätzlich angesprochen werden, konzentrieren sie sich stark auf die Frage des Umgangs mit der Klasse.

Handlungsempfehlungen	Reflexionen	Handlungsalternativen
um Klasse kümmern	Pädagogisches Gespräch	Umgang mit Klasse
	Gefühle der Schüler	
	Lehrer-Schüler-Verhältnis	
Test nicht schreiben	Klassenführung	Unterrichtsgestaltung
Unterricht durchführen		

Tabelle 12: Kategorien zum Themenkreis 1 der Dilemma-Situation »Parallellehrer« (Umgang mit der Klasse und Unterrichtsgestaltung)

In allen 54 ausgewerteten Portfolio-Einträgen wird mindestens eine der Kategorien dieses Themenkreises angesprochen. Das heißt, alle Teilnehmer thematisieren zu beiden Erhebungszeitpunkten die Frage, wie sich Lehrer O. in der unmittelbar folgenden Unterrichtsstunde der Klasse gegenüber verhalten sollte und welche pädagogischen Implikationen dieses Verhalten hat. Das große Augenmerk der Teilnehmer auf diese pädagogische Komponente der Dilemma-Situation wird auch daran deutlich, dass in diesen Themenkreis die drei am häufigsten benannten Kategorien („Klassenführung“, „Pädagogisches Gespräch“, „Gefühle der Schüler“) fallen, die mit insgesamt 106 Äußerungen fast ein Drittel aller berufsethischen Reflexionen zu dieser Dilemma-Situation ausmachen.

zu 2) *Kommunikation mit einzelnen Personenkreisen*: Der zweite Themenkreis fokussiert eher darauf, mit welchen Personen bzw. Personenkreisen sich Lehrer O. befassen sollte. Er ist somit in erster Linie dem Bereich „Schule“ zugeordnet; aber auch die Kategorie „Umgang mit betroffenem Jungen“ (Verantwortungsbereich „Schüler“) zählt in diesen Themenkreis. In Tabelle 13 auf Seite 156 sind die Kategorien der drei Äußerungsmodi zu diesem Themenkreis aufgelistet.

In insgesamt 39 Einträgen (20 der 27 Teilnehmer) wird dieser Themenkreis angesprochen. Das heißt, im Vergleich zum ersten Themenkreis beschäftigen sich deutlich weniger Teilnehmer mit der Frage, welche innerschulischen Akteure Lehrer O. in dieser Situation aufsuchen sollte.

Handlungsempfehlungen	Reflexionen	Handlungsalternativen
Schulleitung einbeziehen	Kommunikation mit Vorgesetzten	Einbezug weiterer Personen
Eltern kontaktieren	Umgang mit Eltern	
	schulinterne Kommunikation	
mit Mathematiklehrer sprechen	Kommunikation dem Mathematik-lehrer	Umgang mit direkt Betroffenen
um Jungen kümmern	Umgang mit betroffenem Jungen	

Tabelle 13: Kategorien zum Themenkreis 2 der Dilemma-Situation »Parallellehrer« (Kommunikation mit einzelnen Personenkreisen)

zu 3) *Neutralität bei der Situationsklärung bzw. -lösung*: Im dritten Themenkreis befassen sich die Teilnehmer damit, inwieweit Lehrer O. zur Klärung und Lösung des Problems aktiv werden sollte und welche Position er dabei einnehmen sollte. Die Frage der Zuständigkeit für eine Problemlösung ist dabei dem Verantwortungsbereich „Schule“, die der Neutralität bei der Problemlösung dem Bereich „Gesellschaft/Staat“ zugeordnet. Dieser Themenkreis wird ebenfalls in insgesamt 39 Einträgen, aber von immerhin 25 verschiedenen Teilnehmern, angesprochen – das bedeutet, nur 2 Teilnehmer beschäftigen sich in ihren Reflexionen nicht mit diesem Themenkreis. Tabelle 14 führt die Kategorien auf, welche diesem Themenkreis zugeordnet sind. Im Modus „Handlungsalternativen“ gehören keine Äußerungen diesem Themenkreis an.

Handlungsempfehlungen	Reflexionen	Handlungsalternativen
neutrale Rolle einnehmen	neutrale Situationsklärung	%
Problemlösung initiieren	Verantwortlichkeiten	%
weiterführendes Gespräch organisieren	Gespräch zwischen Beteiligten	%

Tabelle 14: Kategorien zum Themenkreis 3 der Dilemma-Situation »Parallellehrer« (Neutralität bei der Situationsklärung bzw. -lösung)

Während der erste Themenkreis recht eng an den Oser'schen Verantwortungsaspekt der Fürsorge anknüpft, liegen die anderen beiden Themenkreise gewissermaßen quer dazu und betreffen eher die verschiedenen Diskursstufen: Der Themenkreis 2 berührt sowohl die Diskursstufe „Alleinentscheidung“ (wenn Lehrer O. die jeweiligen Gespräche suchen soll) als auch die Stufen des Pädagogischen Diskurses (wenn Gespräche zur Klärung und konsensuellen Lösungsanbahnung geführt werden sollen). Der Themenkreis 3 berührt alle Diskursstufen zwischen „Delegation“ und den Stufen des „Pädagogischen Diskurses“. Gleichwohl war es empirisch nicht möglich, die Diskursstufen eindeutig und sinnvoll auf die Teilnehmer anzuwenden.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Auch bei Oser et al. finden sich zwar einzelne Textbeispiele, die bestimmten Diskursstufen zugeordnet werden, allerdings wird hier keine theoretische Analyse der Dilemma-Situationen im Hinblick auf die Diskursstufen vorgenommen, wie dies für die Verpflichtungsaspekte der Fall ist (vgl. Oser et al., 1991).

Die restlichen Kategorien im Modus „Reflexionen“, welche nicht mit Handlungsempfehlungen oder -alternativen zu Themenkreisen zusammengefasst werden können, behandeln die Teilnehmer in immerhin 50 Einträgen: Nur jeweils 2 Teilnehmer sprechen keine dieser Kategorien in Eingangs- oder Abschlussbefragung an. Diese Kategorien sind vornehmlich den Bereichen „Gesellschaft/Staat“, „Fach“ und „Professionelles Selbst“ zugeordnet. Tabelle 15 führt diese Kategorien noch einmal getrennt nach Verantwortungsbereichen auf.

Bereich	Kategorie
Gesellschaft/ Staat	rechtliche/formale Konsequenzen
	Ablehnung von Gewalt
	Beeinflussung der Testergebnisse
	Aufsichtspflicht
	Rechte der Betroffenen
	andere
Schule	Schulorganisation
Fach	fehlende Aufmerksamkeit für Test/Unterricht
	andere
Schüler	andere
Professionelles Selbst	Ausnutzen der Situation durch Klasse
	Außergewöhnlichkeit des Vorfalls
	andere
Bezug auf eigene Erfahrungen	

Tabelle 15: Nicht in Themenkreise integrierte Kategorien der Dilemma-Situation »Parallellehrer«

9.1.3 Thematische Analyse der Ethos-Lerntagebücher

In Tabelle 16 sind die berufsethischen Themen in den Ethos-Lerntagebüchern – unterteilt nach Praxis- und Seminarsituationen – dargestellt.¹⁶⁶

Bereich	Kategorie	Praxis	Seminar	ges.
Gesellschaft/ Staat	Notengebung/Bewertung	11	7	18
	Fairness/Gerechtigkeit	4	5	9
	gesellschaftliche Relevanz von Lehrerberuf und Schule	6	3	9
	Lehrplanvorgaben	2	3	5
	Normverstöße	1	3	4
	Sicherheit der Schüler	1	1	2
Schule	Zusammenarbeit im Lehrerkollegium	14	5	19
	Schulorganisation	9	3	12
	Kommunikation mit Eltern	4	3	7
	außerunterrichtliche Aktivitäten	4	0	4
	Kooperation mit Externen	2	0	2
Fach	Schülerinteresse für Unterricht	28	17	45
	Unterrichtsgestaltung	18	27	45
	Schülerleistungen/Verständnis von Unterrichtsinhalten	20	19	39
	Unterrichtsplanung	15	19	34
	Unterrichtsinhalte und ihre Bedeutung	13	20	33
	Reflexion über Unterrichtsqualität	9	14	23
	Fachlichkeit des Lehrers	8	13	21
	Medien/Visualisierung	5	8	13
	außerfachliche Unterrichtseinflüsse	6	2	8
	Testanforderungen und -aufgaben	3	2	5
Schüler	Lehrer-Schüler-Verhältnis	39	13	52
	Klassenführung	39	10	49
	Eingehen auf Einzelschüler	23	8	31
	Lern-/Verhaltenssteuerung	19	8	27
	Gruppendynamik/Schüler-Schüler-Verhältnis	10	2	12
Professionelles Selbst	Autorität/Respekt	21	6	27
	Eigenschaften des Lehrers	17	8	25
	Umgang mit Belastungen	18	3	21
	Reflexion über Lehrerhandeln	10	10	20
	Einstellung zur Berufswahl	16	2	18
	Anspruch an Berufsausübung	13	5	18

Legende:

Praxis: Situationen aus der Schulpraxis, Seminar: Seminarsituationen, ges. = Nennungen_{Praxis} + Nennungen_{Seminar}

Angegeben ist jeweils die Anzahl der Portfolio-Einträge, in denen die entsprechende

Kategorie angesprochen wird.

Tabelle 16: Nennungshäufigkeiten der berufsethischen Themen in den Ethos-Lerntagebüchern

Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“

Im Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ sprechen die Teilnehmer folgende sechs Kategorien an:

1. Notengebung/Bewertung

¹⁶⁶ Aussagen zu zeitlichen Veränderungen in den Verantwortungsbereichen werden in Kapitel 9.2.2 getroffen. In Kapitel 9.3 werden zudem individuelle Lernentwicklungen einzelner Teilnehmer dargestellt. Die Übersicht folgt ansonsten den Prinzipien der Tabelle 6 auf Seite 121.

2. Fairness/Gerechtigkeit
3. gesellschaftliche Relevanz von Lehrerberuf und Schule
4. Lehrplanvorgaben
5. Normverstöße
6. Sicherheit der Schüler

zu 1) *Leistungsbewertung*: Die Teilnehmer diskutieren in Bezug auf die Vergabe von Zensuren insbesondere, inwieweit diese als pädagogisches Instrument verwendet werden kann. Auch die Frage, welche Aspekte überhaupt der Benotung unterliegen, wird hier angesprochen. Des Weiteren kommt die Form der Bewertung zur Sprache sowie die Festlegung und Offenlegung von Kriterien und Maßstäben der Leistungsbewertung. Dabei wird auch die Frage nach der generellen Notwendigkeit von Noten als Bewertungsmittel gestellt und mögliche Folgen der Bewertungspraxis werden in dieser Kategorie thematisiert. Die Äußerungen beziehen sich insgesamt sowohl auf die konkrete Benotungspraxis durch Lehrer im Praxissemester als auch auf generelle Erwägungen bezüglich der Notengebung.

zu 2) *Fairness/Gerechtigkeit*: Gerechtigkeit wird in den Tagebüchern unter zwei großen Aspekten behandelt: Zum einen beschäftigen sich die Teilnehmer damit, was es bedeutet, Schüler im Unterricht gerecht zu behandeln. Dies zielt insbesondere auf die Gleichbehandlung aller Schüler – auch bei Reglementierungsmaßnahmen – ab. Zum anderen wird die Gerechtigkeit der Schülerbewertung angesprochen. Dies beinhaltet insbesondere auch die Frage nach der Vergleichbarkeit von Schülerleistungen und nach der Möglichkeit einer gerechten Bewertungspraxis.

zu 3) *gesellschaftliche Relevanz des Lehrerberufs*: Die Teilnehmer reflektieren in dieser Kategorie über ihre Beobachtungen bezüglich der Leistungsanforderungen im Gymnasium bzw. im Abitur und darüber, welche Auswirkungen diese auf das berufliche Weiterkommen der Schüler haben. Darüber hinaus wird die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrerberufs angesprochen und darauf hingewiesen, dass die Schüler Lehrer als Vertreter der staatlichen Institution Schule wahrnehmen. Ein dritter Aspekt befasst sich mit Problemen im Bildungssystem und mit der Notwendigkeit, die Schule an eine veränderte Schülerklientel anzupassen.

zu 4) *Lehrplanvorgaben*: Die Teilnehmer hinterfragen, inwieweit die inhaltlichen Vorschriften, die durch den Lehrplan getroffen werden, für den konkreten Unterricht bzw. die Schüler angepasst werden müssen und welche Bedeutung die Lehrplanvorgaben überhaupt für die tägliche Unterrichtsgestaltung haben bzw. haben sollten.

zu 5) *Normverstöße*: Es wird diskutiert, wie man als Lehrer mit Täuschungsversuchen von Schülern bei Tests oder Klassenarbeiten umgehen sollte; andere Verstöße, die von den Teilnehmern angesprochen werden, sind Beleidigung und Sachbeschädigung.

zu 6) *Sicherheit der Schüler*: In dieser Kategorie werden 2 Einzeläußerungen zur Sicherheit der Schüler im Sportunterricht zusammengefasst.

Der Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ wird in insgesamt nur 39 der 221 Situationsbeschreibungen angesprochen (das entspricht etwa 18 %). Damit erhält der Bereich insgesamt eine verhältnismäßig geringe Bedeutung in den Teilnehmerantworten, aber es kann auch festgestellt werden, dass nur eine Teilnehmerin ihn in keiner der von ihr beschriebenen Situationen berührt. Innerhalb dieses Verantwortungsbereichs gehen die Teilnehmer mit Abstand am häufigsten auf Fragen der Notengebung ein. Mit dieser Problematik wird auch die Kategorie „Fairness/Gerechtigkeit“, die ebenfalls relativ häufig angesprochen wird, oft kombiniert. Daneben spielt für die Teilnehmer Fairness im Umgang mit den Schülern eine relativ große Rolle innerhalb dieses Verantwortungsbereichs und auch die gesellschaftliche Relevanz von Lehrerberuf und Schule wird häufig genannt. In Bezug auf die staatliche Rahmung der Lehrertätigkeit in Form von Gesetzen oder Verordnungen werden nur Lehrplangvorgaben genannt; diese werden ebenso wie die Kategorien „Normverstöße“ und „Sicherheit der Schüler“ allerdings eher selten von den Teilnehmern angesprochen.

Es zeigt sich also, dass die Teilnehmer diesen Verantwortungsbereich weniger in Bezug auf die äußere Reglementierung ihrer Tätigkeit durch staatliche Vorgaben sehen. Dieser Aspekt wird im Kontext der Notengebung diskutiert, allerdings häufig durch pädagogische Fragestellungen erweitert, etwa zur Frage, ob Schüler durch eine Note bestraft werden sollten: „Leistungskontrollen dürfen nicht als Strafe dienen, sondern sollen nur den Wissensstand der Schüler wiedergeben.“ (Tanja Q., KW 24, S. 8)

Darüber hinaus wird in diesem Verantwortungsbereich die Frage der Gerechtigkeit diskutiert, insbesondere was die Gleichbehandlung von Schülern im Unterricht betrifft. Die gesellschaftliche Verantwortung des Lehrers spielt für die Teilnehmer außerdem eine Rolle, wenn sie sich mit der Bedeutung ihres Berufs für die Gesellschaft beschäftigen: „Ich werde versuchen, den Lehrerberuf in der Gesellschaft wieder stärker zu vertreten, um ihm die verdiente Aufmerksamkeit und Ehre zukommen zu lassen.“ (Yvo X., KW 10, 6)

Verantwortungsbereich „Schule“

Der Verantwortungsbereich „Schule“ umfasst Äußerungen der Teilnehmer zu folgenden fünf Themen:

1. Zusammenarbeit im Lehrerkollegium
2. Schulorganisation
3. Kommunikation mit Eltern
4. außerunterrichtliche Aktivitäten
5. Kooperation mit Externen

zu 1) *Zusammenarbeit im Lehrerkollegium*: Die Teilnehmer reflektieren darüber, wie die Lehrer an der Schule miteinander umgehen – zumeist mit Bezug auf die konkreten Erfahrungen an der Praktikumsschule oder indirekt über im Seminar von Kommilitonen geschilderte Situationen. Hier werden gegenseitige Hilfen und gemeinsames schulisches oder erzieherisches Engagement angesprochen, darunter auch die Arbeit in den Fachbereichen oder in Teams. Aber auch Probleme im Umgang miteinander, etwa bei unterschiedlichen Meinungen, werden hier geäußert, ebenso wie Fragen zu den Erwartungen der Kollegen an die Praktikanten und der eigenen Verantwortung den Kollegen gegenüber.

zu 2) *Schulorganisation*: Bezüglich der Organisation des schulischen Alltags sprechen die Teilnehmer an, wie sie selbst oder Praktikumslehrer damit umgehen, (kurzfristig angesetzte) Vertretungsstunden zu übernehmen. Auch die ersten eigenen Unterrichtserfahrungen im Praxissemester werden unter diesem Gesichtspunkt angesprochen. Andere ethische Aspekte der Schulorganisation sind die Rechtfertigung von Unterrichtsausfall, die Größe von Lerngruppen und die Notwendigkeit, über einen längeren Zeitraum vom gleichen Lehrer unterrichtet zu werden.

zu 3) *Kommunikation mit Eltern*: Hier geht es darum, wie die Eltern in den schulischen Lern- und Erziehungsprozess einbezogen werden und wie mit ihnen zusammengearbeitet werden kann. Hier werden verschiedene Kommunikationsformen mit den Eltern und Anlässe für die Kooperation angesprochen. Darüber hinaus wirft eine Teilnehmerin die Frage auf, inwieweit man als Lehrer überhaupt genauere Kenntnis der Elternhäuser der Schüler haben sollte.

zu 4) *außerunterrichtliche Aktivitäten*: Die Teilnehmer reflektieren über das schulische Engagement von Lehrern, welches sich nicht im Unterrichten erschöpft, sondern darüber hinausgeht. Dies sind Berichte über erlebte Feiern, Theateraufführungen oder eine Ferienschule. Es wird auch darüber nachgedacht, in welchem Ausmaß außerunterrichtliche Aktivitäten überhaupt durchgeführt werden sollten und inwieweit Lehrer hierfür einen Ausgleich erhalten sollten.

zu 5) *Kooperation mit Externen*: Hier werden 2 Einzeläußerungen zur Zusammenarbeit mit Psychologen und Lokalpolitikern zusammengefasst.

Der Verantwortungsbereich „Schule“ kommt in insgesamt 33 Situationsbeschreibungen vor. Immerhin drei Teilnehmer sprechen ihn in keiner Tagebuchsituation aus dem Praxissemester an. Damit erhält der Bereich die geringste Bedeutung in den Teilnehmerantworten.

Innerhalb des Verantwortungsbereichs spielt für die Teilnehmer die Zusammenarbeit mit den Kollegen eine vordergründige Rolle. In diesem Zusammenhang ist auch die Kategorie „Schulorganisation“ zu sehen, in der häufig auf die (kurzfristige) Übernahme von Unterricht ohne intensive Vorbereitung eingegangen wird:

Ich wurde heute gefragt (2. Stunde), ob ich nicht spontan eine Vertretungsstunde Französisch übernehmen könnte. Hatte noch eine Stunde vorzubereiten (3. Stunde) und keine Lust, habe aber trotzdem zugesagt. Habe die Stunde gehalten, es lief gut, die anschließende (nicht fertig vorbereitete) Stunde lief auch okay. In der 5. Stunde das gleiche Spiel: Hatte Klausuren zur Korrektur, wurde aber gebeten, BLF-Aufsicht zu machen. Lief auch. (Victor F., KW 22, P, 4)

Bemerkenswert ist, dass die Teilnehmer so gut wie gar nicht auf die Bedeutung der Schulleitung eingehen. Nur in 2 Situationen eines Teilnehmers wird sie überhaupt erwähnt, und zwar im Zusammenhang mit Kritik an der Schulleitung durch Lehrer.¹⁶⁷

Interessant ist zudem, dass die Teilnehmer relativ selten auf die „Kommunikation mit Eltern“ und auf „außerunterrichtliche Aktivitäten“ eingehen. Dabei lässt sich die geringe berufsethische Auseinandersetzung mit den Eltern wahrscheinlich dadurch erklären, dass die Praktikanten im Praxissemester wenig Gelegenheiten erhalten, selbst in Kontakt zu den Eltern zu treten. Im Gegensatz dazu wäre es durchaus denkbar, dass die Studenten sich an den Schulen z. B. durch zusätzliche Freizeitangebote außerunterrichtlich engagieren oder ggf. über das Engagement von Kollegen reflektieren. Tatsächlich wird aber nur in 2 Situationen davon berichtet, dass Teilnehmer sich selbst außerunterrichtlich eingebracht haben, ein solches Engagement von Kollegen wird in 2 weiteren Situationen angesprochen. In einer dieser Äußerungen wird zudem das (gemeinsame) kollegiale Engagement in Bezug auf eine Verbesserung des Schulklimas oder zur Schulentwicklung erwähnt.

Weitere schulische Akteure, etwa Schülergruppen, das Verwaltungspersonal der Schule oder die Zusammenarbeit mit anderen Schulen oder schulnahen Stätten werden in keiner der Situationsbeschreibungen erwähnt.

Verantwortungsbereich „Fach“

Im Verantwortungsbereich „Fach“ werden zehn verschiedene Aspekte thematisiert:

1. Schülerinteresse für Unterricht

¹⁶⁷ Hierzu ausführlicher in Kapitel 9.3.2.2.

2. Unterrichtsgestaltung
3. Schülerleistungen/Verständnis von Unterrichtsinhalten
4. Unterrichtsplanung
5. Unterrichtsinhalte und ihre Bedeutung
6. Reflexion über Unterrichtsqualität
7. Fachlichkeit des Lehrers
8. Medien/Visualisierung
9. außerfachliche Unterrichtseinflüsse
10. Testanforderungen und -aufgaben

zu 1) *Schülerinteresse für Unterricht*: Die Teilnehmer beschäftigen sich damit, wie die Klasse bzw. die Schüler für das Unterrichtsfach oder die Inhalte motiviert oder interessiert werden können bzw. warum die Motivation oder das Interesse hierfür fehlen und wie dies die Lehrertätigkeit beeinflusst. Auch fachbezogene Emotionen der Schüler wie Freude, Angst, Spannung oder auch Langeweile werden hier thematisiert.

zu 2) *Unterrichtsgestaltung*: Es wird darüber reflektiert, welche Aspekte bedacht werden müssen, um den Unterricht adäquat durchzuführen. Hier werden vor allem methodische Fragestellungen und Elemente des Unterrichts behandelt.

zu 3) *Schülerleistungen/Verständnis von Unterrichtsinhalten*: In dieser Kategorie geht es darum, inwieweit die Schüler die Unterrichtsgegenstände tatsächlich verstehen und wie sich dies in ihren Lernergebnissen widerspiegelt. Dazu gehören die Lernstandsdiagnose sowie das Feststellen von Verständnisschwierigkeiten und deren Ursachen ebenso wie Mittel, diese Probleme zu beheben. Auch der Umgang mit Leistungsheterogenität und die individuelle Lernbegleitung werden hier thematisiert.

zu 4) *Unterrichtsplanung*: Die Teilnehmer beschäftigen sich mit der Notwendigkeit einer gründlichen Planung an sich sowie mit einzelnen Elementen der Unterrichtsvorbereitung. Auch der Umgang mit Planungsfehlern oder mit Abweichungen vom Plan und die Folgen von ungenügender Vorbereitung werden hier besprochen.

zu 5) *Unterrichtsinhalte und ihre Bedeutung*: In dieser Kategorie werden die Unterrichtsgegenstände selbst reflektiert. Es wird die Relevanz der Unterrichtsinhalte sowohl aus unmittelbarer Sicht der Schüler als auch aus Sicht der Lehrer in Bezug auf die Zukunftstauglichkeit betrachtet. Auch inhaltliche Vorgaben der Lehrpläne oder von Abituranforderungen werden kritisch hinterfragt. Zudem gehen die Teilnehmer auf konkrete Inhalte etwa ihrer eigenen Unterrichtsreihen oder des beobachteten Unterrichts ein.

zu 6) *Reflexion über Unterrichtsqualität*: Hier wird der eigene Unterricht oder Unterricht von Kollegen bzw. Praktikanten einer Überprüfung unterzogen. Es wird danach gefragt, was

guten Unterricht ausmacht, wie Unterrichtsqualität festgestellt werden kann und wie man aus Unterrichtsfehlern lernen kann. In diesem Zusammenhang fragen die Teilnehmer auch ganz allgemein danach, inwieweit Unterricht kritisch reflektiert werden sollte.

zu 7) *Fachlichkeit des Lehrers*: Die Teilnehmer äußern sich dazu, welche fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen ein guter Lehrer benötigt. Diskutiert wird darüber, ob die Kompetenzen aktualisiert und erweitert werden sollten und wie dies konkret umgesetzt werden könnte. Auch die grundsätzliche Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterricht wird thematisiert. Es wird auch besprochen, wie Lehrer mit ungeliebten Themen umgehen sollten und welche Bedeutung das eigene Interesse für den Unterricht hat.

zu 8) *Medien/Visualisierung*: Diese Kategorie beinhaltet Äußerungen zum Medieneinsatz im Unterricht und Formen der Visualisierung. Da in vielen Äußerungen beide Aspekte sehr eng miteinander verbunden auftreten, wurden sie in einer Kategorie zusammengefasst. Es wird hier der Einsatz konkreter Medien reflektiert, aber auch der Medieneinsatz allgemein besprochen.

zu 9) *außerfachliche Unterrichtseinflüsse*: Die Teilnehmer gehen darauf ein, wodurch der Unterrichtsverlauf und die Unterrichtsqualität abgesehen von fachlichen Komponenten beeinflusst wird.

zu 10) *Testanforderungen und -aufgaben*: Die Gestaltung von Lernstandserhebungen, deren Anforderungen und Aufgabenstellungen sind Gegenstand dieser Kategorie.

Der Bereich „Fach“ wird in 128 Situationsbeschreibungen angesprochen, das entspricht fast 60 % aller Situationen. Alle Teilnehmer äußern sich in mindestens 4 Situationen zu diesem Bereich, bei 5 Teilnehmern wird er sogar mindestens 10 Mal im Laufe des Praxissemesters angesprochen. Der Bereich wird damit im Vergleich zu den anderen Bereichen am häufigsten von den Teilnehmern behandelt. Die besonders häufig angesprochenen Kategorien („Schülerinteresse für Unterricht“, „Unterrichtsgestaltung“, „Schülerleistungen/Verständnis von Unterrichtsinhalten“, „Unterrichtsplanung“ und „Unterrichtsinhalte und ihre Bedeutung“) sind jeweils in mehr als 30 verschiedenen Tagebuchsituationen Thema.

Der Bereich wird von den Teilnehmern in erster Linie (fach-)didaktisch interpretiert. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie man es als Lehrer schaffen kann, fachlich angemessenen und für die Schüler interessanten und verständlichen Unterricht zu planen und durchzuführen. Lisa E. berichtet beispielsweise, wie sie hierfür Unterstützung in einer Begleitveranstaltung erfahren hat:

Wir haben in der Begleitveranstaltung Pädagogische Psychologie über die Dinge gesprochen, die einen guten Lehrer ausmachen. Dabei habe ich mich selbst reflektiert, ob ich in meinen bisher gehaltenen Stunden diesen Kriterien entsprochen habe, und

konnte dies leider nur verneinen. Mein Unterricht war zwar bis ins kleinste Detail vorbereitet, jedoch waren die Stunden ziemlich unstrukturiert und die Schüler hatten Probleme, meinen Anweisungen zu folgen. [...] Ich werde daran arbeiten und die nächsten Stunden besser strukturieren. Darüber hinaus werde ich an meinen Aufgabenstellungen sowie Fragestellungen arbeiten. Diese müssen unbedingt klarer werden und verständlicher für die Schüler. (Lisa E., KW 44, S, 4/6)¹⁶⁸

Die Fachlichkeit des Lehrers und die Legitimation fachwissenschaftlicher Inhalte spielt im Vergleich dazu eine deutlich geringere Rolle: Die entsprechenden Kategorien („Fachlichkeit des Lehrers“, „Unterrichtsinhalte und ihre Bedeutung“) werden zwar von fast allen Teilnehmern mindestens einmal im Laufe des Praxissemesters angesprochen, jedoch nehmen sie nur gut 20 % der Äußerungen in diesem Bereich ein. Nur in 4 Situationen werden beide Kategorien miteinander in Verbindung gebracht. So schildert etwa Diana Q., wie sie sich im Seminar mit einem für sie bis dahin unliebsamen fachlichen Aspekt auseinandersetzte, dadurch dessen Bedeutung erkannte und sich der Bearbeitung im Unterricht öffnete:

Es ging um die Wichtigkeit des Hörverstehens im Französischunterricht. Wir wurden sensibilisiert, uns an das schwierige Thema heranzuwagen. Ich habe das schon als Schüler nicht gern erledigt und bin jetzt davon überzeugt, wie wichtig das für die Kommunikationsfähigkeit der Schüler ist. [...] Ich darf mich nicht vor Hörverstehensaufgaben scheuen. (Diana Q., KW 18, S, 6)

Bemerkenswert ist, dass die Teilnehmer das Interesse und das Verständnis der Schüler recht stark betonen. In einem Drittel der beschriebenen Situationen wird mindestens eine der beiden Kategorien „Schülerinteresse für Unterricht“ oder „Schülerleistungen/Verständnis von Unterrichtsinhalten“ angesprochen, nur ein Teilnehmer äußert sich in seinem Portfolio zu keiner der beiden Kategorien, ein weiterer Teilnehmer thematisiert nur eine der beiden Kategorien.

Verantwortungsbereich „Schüler“

Innerhalb des Verantwortungsbereiches „Schüler“ nehmen die Teilnehmer auf folgende fünf Themen Bezug:

1. Lehrer-Schüler-Verhältnis
2. Klassenführung
3. Eingehen auf Einzelschüler
4. Lern-/Verhaltenssteuerung
5. Gruppendynamik/Schüler-Schüler-Verhältnis

zu 1) *Lehrer-Schüler-Verhältnis*: Die Teilnehmer reflektieren darüber, wie Lehrer und Schüler miteinander umgehen. Hierzu gehört auf der einen Seite, wie der Lehrer seinen Schülern

¹⁶⁸ Zu Lisa E. ausführlicher in Kapitel 9.3.3.2.

gegenübertritt bzw. gegenübertreten kann, auf der anderen Seite, welche Einstellungen und Erwartungen die Schüler dem Lehrer gegenüber haben. Dabei thematisieren die Teilnehmer insbesondere die Art der Kommunikation und das Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen Lehrern und Schülern.

zu 2) *Klassenführung*: Diese Kategorie beschäftigt sich mit der erzieherischen Anleitung der Klasse durch den Lehrer zur Herstellung einer Unterrichtssituation. Den Teilnehmern geht es zuvorderst um den Umgang mit Unterrichtsstörungen oder gar -verweigerung und mit Unruhe in der Klasse, sie diskutieren Disziplinprobleme und den Umgang mit fehlenden Hausaufgaben. Darüber hinaus wird in dieser Kategorie aber auch allgemein darüber reflektiert, wie eine gute Lernatmosphäre hergestellt werden kann und inwieweit der Lehrer bei der Führung der Klasse erzieherisch tätig sein sollte und kann.

zu 3) *Eingehen auf Einzelschüler*: Beschäftigt sich die vorhergehende Kategorie mit dem Verhältnis des Lehrers zur gesamten Klasse, fokussiert diese Kategorie auf den Umgang mit den einzelnen Schülern. Hier thematisieren die Teilnehmer vorrangig, wie einzelne störende Kinder, verhaltensauffällige Schüler oder Unterrichtsverweigerer behandelt werden sollten. Aber auch die Frage, wie der Lehrer mit individuellen Problemen von Schülern umgehen kann und inwieweit er sich um die individuellen Bedürfnisse kümmern sollte, werden hier besprochen.

zu 4) *Lern-/Verhaltenssteuerung*: Die Teilnehmer werfen die Frage auf, wie Schüler motiviert werden können, was sie demotiviert und wie Lehrer Lob und Tadel bzw. Belohnung und Bestrafung einsetzen sollten. Neben allgemeinen Erörterungen dieser Fragen werden konkrete Maßnahmen zur Motivationssteigerung reflektiert.

zu 5) *Gruppendynamik/Schüler-Schüler-Verhältnis*: Es wird hier der Umgang der Schüler untereinander und die Aufgabe, die dem Lehrer in Bezug auf die Steuerung gruppendynamischer Prozesse zukommt, angesprochen. Die Teilnehmer thematisieren dabei insbesondere Konflikte zwischen den Schülern, aber auch die Herstellung eines positiven Klassenklimas bzw. eines starken Gruppengefühls kommt hier zur Sprache.

Der Verantwortungsbereich „Schüler“ wird in insgesamt 107 Situationen, also fast der Hälfte aller Situationen, angesprochen und erhält damit eine relativ hohe Bedeutung im Antwortverhalten der Teilnehmer. Insbesondere die Kategorien „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ und „Klassenführung“ fallen dabei besonders auf, da sie von allen Teilnehmern in mindestens einer Situation angesprochen werden.

In diesem Bereich legen die Teilnehmer den Fokus stärker auf die Klasse bzw. auf Schüler als Gesamtheit als auf Einzelschüler: Weniger als 20 % aller Äußerungen entfallen auf die Kategorie „Eingehen auf Einzelschüler“. Das Verhältnis der Schüler untereinander sowie der

Einfluss auf gruppendynamische Prozesse erhält ebenfalls eine eher randständige Bedeutung: In nur 12 Situationen äußern sich Teilnehmer hierzu. Im Vordergrund stehen demgegenüber Aspekte, die den Umgang des Lehrers mit seinen Schülern betreffen – in Bezug auf das Verhältnis zu Schülern allgemein, in Bezug auf die pädagogische Leitung von Klassen sowie spezifisch auf die Steuerung der Lernmotivation der Schüler und ihres Verhaltens im Unterricht.

Es fällt bei der Betrachtung der Äußerungen in diesem Bereich auf, dass sich die Teilnehmer sehr viel mit Störungen des Unterrichtsgeschehens beschäftigen. Ein weiterer Schwerpunkt in diesem Bereich liegt darauf, welche Anforderungen an Lehrer bezüglich der Gestaltung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gestellt werden. Vera C. beispielsweise thematisiert diese Frage anhand der Beobachtung von zwei Lehrerinnen an der Praktikumsschule, die sehr unterschiedlich auf Unterrichtsstörungen reagieren:

Die Lehrerin, die ihre Schüler ständig kritisiert, hat überhaupt keine persönliche Bindung zu ihren SchülerInnen, sondern wird als "Meckertante" abgestempelt. Bei der anderen dagegen empfinden SchülerInnen die Lehrerin als nett und locker. Ich für meinen Teil möchte später eine Lehrerin sein, die den perfekten Mittelweg zwischen meckern und ignorieren findet, sodass die SchülerInnen mich und meinen Unterricht mögen, und wir hin und wieder auch Spaß haben können, allerdings nicht mit einem "Larifari"-Ruf, bei dem man sich alles erlauben kann und die SchülerInnen den Respekt vor einem verlieren. [...]
Man sollte die perfekte Balance zwischen beiden halten können, damit sowohl den Schülern als auch mir, dem Lehrer, der Unterricht Spaß bringt. (Vera C., KW 38, P, 7 – 8/11)

Bemerkenswert ist in diesem Verantwortungsbereich, dass die Teilnehmer die Erziehung der Schüler nicht ausdrücklich erwähnen. Es werden zwar einzelne erzieherische Aspekte mehr oder weniger explizit angesprochen (z. B. Förderung der Selbstentwicklung, von Selbstbewusstsein etc.), aber mit der Frage, inwieweit Lehrer überhaupt als Erzieher tätig sind und wie sie sich dabei mit den Erziehungsaufgaben der Eltern auseinandersetzen, wird nicht angesprochen.

Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“

Im Kontext des Verantwortungsbereichs „Professionelles Selbst“ werden folgende Kategorien angesprochen:

1. Autorität/Respekt
2. Eigenschaften des Lehrers
3. Umgang mit Belastungen
4. Reflexion über Lehrerhandeln
5. Einstellung zur Berufswahl

6. Anspruch an Berufsausübung

zu 1) *Autorität/Respekt*: Die Teilnehmer diskutieren, wie bedeutend es im Unterricht ist, als Autorität aufzutreten und sich den Schülern gegenüber Respekt zu verschaffen. Auch Äußerungen, in denen die Teilnehmer ihre eigene Sicherheit bzw. Unsicherheit im Auftreten als Lehrer reflektieren, fallen in diese Kategorie. Die Teilnehmer beschäftigen sich dabei ausschließlich mit Autorität bzw. Respekt in Bezug auf die Schüler (nicht etwa in Bezug auf Eltern o. Ä.).

zu 2) *Eigenschaften des Lehrers*: Diese Kategorie erfasst Äußerungen, in denen sowohl Charakter- bzw. Persönlichkeitseigenschaften als auch äußere Merkmale des Lehrers angesprochen werden. Dabei steht im Vordergrund, welche Bedeutung diese Eigenschaften und Merkmale für die Ausübung des Berufs haben.

zu 3) *Umgang mit Belastungen*: Die Teilnehmer beschäftigen sich mit Belastungen im schulischen Alltag und Möglichkeiten, damit umzugehen. Hier wird häufig die Arbeitszeit bzw. der Arbeitsaufwand thematisiert, aber auch Gefahren (z. B. Burnout) durch fehlende Distanz zum Beruf und durch zu hohen Idealismus etc. werden hier angesprochen.

zu 4) *Reflexion über Lehrerhandeln*: In dieser Kategorie thematisieren die Teilnehmer, wie wichtig es für sie ist, das eigene Verhalten als Lehrer zu reflektieren und aus eventuellen (eigenen oder in fremdem Unterricht beobachteten) Fehlern zu lernen. Auch Mittel der Reflexion und Maßnahmen der Evaluation im Alltag werden angesprochen.

zu 5) *Einstellung zur Berufswahl*: Die Teilnehmer berichten darüber, wie bestimmte Situationen dazu beigetragen haben, die eigene Berufswahl zu überdenken oder zu festigen. In dieser Kategorie werden die so gewonnenen Einstellungen zur Berufswahl zusammengefasst.¹⁶⁹

zu 6) *Anspruch an Berufsausübung*: Die Kategorie enthält vor allem (mehr oder weniger direkte) Antworten darauf, wie die Teilnehmer ihre Tätigkeit als Lehrer ausfüllen wollen bzw. wie sie ihren Beruf verstehen.

Der Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“ wird in insgesamt 90 Situationen, also etwa 40 % aller Situationen angesprochen. Er erhält somit eine mittlere Bedeutung bezüglich des Antwortverhaltens der Teilnehmer. Es fällt auf, dass das Spektrum der Aspekte, die von den Teilnehmern in diesem Verantwortungsbereich angesprochen werden, relativ ausgewogen ist, sowohl in Bezug darauf, wie häufig die jeweiligen Kategorien angesprochen werden, als auch in Bezug auf die Interpretation des Bereichs an sich. Es werden sowohl Aspekte in Bezug auf die Abgrenzung zum Beruf (Kategorie „Umgang mit Belastungen“) als auch zur

¹⁶⁹ Diese Kategorie hat zum Teil ethische, zum Teil aber auch evaluative Momente. Da hier jedoch zumeist ethische Implikationen enthalten sind, wurde sie als Kategorie aufrecht erhalten.

Wahrung von Autorität (Kategorie „Autorität/Respekt“) angesprochen. Die Einstellung zum Beruf wird in den beiden Kategorien „Einstellung zur Berufswahl“ und „Anspruch an die Berufsausübung“ ausdifferenziert und die Entwicklungsbereitschaft geht in die Kategorie „Reflexion über das Lehrerhandeln“ ein. Zusätzlich wird die Frage nach notwendigen „Eigenschaften des Lehrers“ aufgegriffen.

9.1.4 Zusammenfassung

Im Folgenden werden die zentralen Befunde aus den Reflexionen der Dilemma-Situationen und den Lerntagebucheinträgen noch einmal kurz zusammengefasst. Die Darstellung konzentriert sich dabei auf die einzelnen Verantwortungsbereiche und lässt somit insbesondere die bereichsübergreifenden Befunde der Dilemma-Situationen unberücksichtigt, um die berufsethischen Haltungen der Teilnehmer über das gesamte Studienprojekt hinweg deutlicher herauskristallisieren zu können. In einer Übersicht wird am Schluss der Zusammenfassung ein Vergleich der Gewichtungen der Verantwortungsbereiche zwischen den Dilemma-Situationen und den Ethos-Lerntagebüchern vorgenommen und es werden sich daraus ergebende Erkenntnisse dargestellt.

Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“

Der Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ wird von den Teilnehmern bei der Einschätzung der Dilemma-Situationen relativ intensiv behandelt. In Bezug auf die »Pädagogische Note« gehen die Teilnehmer insbesondere auf die Frage der Legitimität dieses Bewertungsinstrumentes ein. Sie versuchen, ihr eigenes Gerechtigkeitsempfinden durch den Verweis auf Normen, Maßstäbe und formale Kriterien sowie unter Rückgriff auf Vorschriften zu erhärten. In den Reflexionen zur »Parallellehrer«-Situation erhält der Verantwortungsbereich eine noch größere Bedeutung. Hier wird die Anwendung von rechtsstaatlichen Prinzipien und die Gewährleistung dieser Prinzipien durch die Schule sowie deren Aufsichtspflicht hervorgehoben.

Im Gegensatz zu den Dilemma-Situationen berücksichtigen die Tagebucheinträge diesen Verantwortungsbereich nur in geringem Maße. Die Teilnehmer besprechen diesbezüglich vor allem Erfahrungen mit der Leistungsbewertung und hinterfragen generell die Möglichkeiten, Schüler gleich bzw. gerecht zu behandeln. Darüber hinaus wird die gesellschaftliche Relevanz des Lehrerberufs angesprochen. Staatliche Normierungen, Vorschriften und Reglementierungen in Bezug auf die Ausübung des Berufs erhalten bei den Teilnehmern demgegenüber eine nachrangige Bedeutung. Darüber hinaus werden gesellschaftliche Aspekte des Erziehungs- und Bildungsauftrags (z. B. die Erziehung zur gesellschaftlichen Teilhabe, die Tradierung gesellschaftlicher Normen und Werte) weder explizit noch implizit erwähnt.

Verantwortungsbereich „Schule“

In den Einschätzungen der Dilemma-Situationen erhalten berufsethische Aspekte aus dem Bereich „Schule“ eine verhältnismäßig große Bedeutung. In der Situation »Pädagogische Note« gehen die Teilnehmer sehr differenziert darauf ein, in welcher Art und Weise die Lehrerin mit dem Elternhaus (also Schülern und Eltern) kommunizieren könnte bzw. sollte. Absprachen innerhalb des Kollegiums oder der Einbezug der Schulleitung spielen jedoch keine relevante Rolle. In der »Parallellehrer«-Situation ist die Art und der Umfang des Einbezugs der Schulleitung dagegen eine Hauptfragestellung der Teilnehmer. Darüber hinaus wird intensiv behandelt, welche Personen und Instanzen hier überhaupt verantwortlich sind. Lehrer O. wird von den Teilnehmern in seiner Klassenlehrerfunktion als Ansprechpartner für die Schüler, den Jungen und die Eltern wahrgenommen und als Vermittler von Kommunikationsmöglichkeiten verstanden.

In den Tagebuchsituationen spielt der Verantwortungsbereich „Schule“ eine sehr geringe Rolle. Am ehesten sprechen die Teilnehmer gegenseitige Hilfen im Lehrerkollegium und (kurzfristige) Vertretungsübernahmen sowie andere schulorganisatorische Fragen an. Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung oder anderen Akteuren der Schulinnen- und -außenwelt findet wenig Erwähnung. Auch Aktivitäten zur Gestaltung des Schulklimas oder Beiträge zur Schulentwicklung werden kaum behandelt.

Verantwortungsbereich „Fach“

Der Verantwortungsbereich „Fach“ erhält in den Dilemma-Situationen, wie bereits in Kapitel 4 angesprochen, schon durch die Anlage der Situationen kaum Bedeutung. So ist auch der Befund zu interpretieren, dass die Teilnehmer diesen Bereich in den Reflexionen zu den Dilemma-Situationen wenig beachten.¹⁷⁰ In der »Pädagogischen Note« wird vor allem die Frage der Bewertung von Fachleistungen nach Sachnorm thematisiert und die Absicht der Lehrerin, mit der Form der Leistungsbewertung die Freude am Fach Mathematik (wieder) herzustellen, diskutiert. In der »Parallellehrer«-Situation steht die Reliabilität des Geographietests im Zentrum der Reflexion.

In den Lerntagebüchern spielt der Verantwortungsbereich demgegenüber eine sehr große Rolle. Die Teilnehmer beschäftigen sich insbesondere mit Fragen der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsgestaltung, nehmen dabei aber auch die Perspektive der Schüler sehr stark wahr und reflektieren dabei über deren Interesse für das Fach und über ihr Verständnis

¹⁷⁰ Die alternative Deutung, dass die Teilnehmer dem Bereich „Fach“ allgemein kaum Bedeutung zuschreiben, kann aufgrund der Befunde zu den Ethos-Lerntagebüchern verworfen werden (vgl. unten).

der fachlichen Inhalte. Die Bedeutung der Fachwissenschaft für den Unterricht und die Frage der Fachlichkeit des Lehrers werden von den Teilnehmern ebenfalls angesprochen, aber nicht so ausdrücklich in den Vordergrund der Reflexion gestellt.

Verantwortungsbereich „Schüler“

Der Verantwortungsbereich „Schüler“ wird sowohl in den Dilemma-Situationen als auch in den Lerntagebüchern von fast allen Teilnehmern intensiv behandelt. Dabei kann durchgängig festgestellt werden, dass die Teilnehmer die Schüler vornehmlich als Klassenverband bzw. als Einheit wahrnehmen und deutlich weniger auf Einzelschüler, ihre individuelle Förderung und Erziehung eingehen. Besonders bemerkenswert ist diese Feststellung in Bezug auf die Betrachtung der »Pädagogischen Note«: Hier wird der Verantwortungsbereich „Schüler“ von den Teilnehmern zwar in Bezug auf die Funktionen der Notengebung interpretiert, allerdings werden die diesbezüglichen Reflexionen durchgängig durch die Unterscheidung von zwei leistungsbezogenen Gruppen charakterisiert – selbst in der Kategorie „Individualisierung der Leistungen“ wird die Note genutzt, um Schüler in eine der beiden Gruppen einzuordnen. Die Nutzung der pädagogischen Note für die individuelle Lernberatung wird nur von sehr wenigen Teilnehmern angesprochen.

Bei der »Parallellehrer«-Situation spielen einzelne Schüler ebenfalls eine eher untergeordnete Rolle. Dies spiegelt sich darin wider, dass vorrangig Kategorien, welche sich mit dem Umgang der gesamten Klasse beschäftigen, thematisiert werden, während die einzige Kategorie zum „Umgang mit dem betroffenen Jungen“ nur verhältnismäßig selten angesprochen wird.

Vor allem in den Lerntagebüchern wird darüber hinaus das Lehrer-Schüler-Verhältnis differenziert angesprochen. Zudem gehen die Teilnehmer hier kategorienübergreifend auf Störfaktoren durch die Klasse oder einzelne Schüler ein. Die Frage, inwieweit die Teilnehmer den Lehrer als Erzieher wahrnehmen, ihre eigene Tätigkeit als eine erzieherische interpretieren, wird in den Tagebüchern nicht reflektiert.

Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“

Der Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“ wird von den Teilnehmern sehr unterschiedlich ausgefüllt. In der Dilemma-Situation »Pädagogische Note« erhält er eine mittlere Bedeutung. Hier wird vordergründig diskutiert, wie die Lehrerin den Schülern und Eltern gegenüber Autorität wahren und zukünftige Probleme verhindern kann. In der „Parallellehrer“-Situation wird der Bereich nur am Rande erwähnt, die Teilnehmer heben dabei vor al-

lem die mögliche Dramatisierung des Vorfalls durch die Schüler und die Außergewöhnlichkeit der Situation hervor.

Besonders interessant ist bei den Dilemma-Situationen, welche Aspekte des Verantwortungsbereichs die Teilnehmer nicht ansprechen. So spielt es in der »Pädagogischen Note« für die Teilnehmer keine Rolle, dass sich der Vater am Abend telefonisch bei der Lehrerin meldet und sie somit nicht darauf vorbereitet ist und ihre Freizeit zur Verfügung stellt. Auch die Wahrhaftigkeit und die Authentizität der Lehrerin (die sich ja bewusst für den Einsatz der pädagogischen Note entschieden hat) werden von den Teilnehmern nur am Rande thematisiert. In der »Parallellehrer«-Situation beschäftigen sich die Teilnehmer nicht damit, dass Lehrer O. hier zwischen Schüler und Mathematiklehrer steht und seine eigenen pädagogischen Vorstellungen unter Umständen zugunsten des Autoritätsschutzes des Kollegen zumindest temporär zurückstellen müsste. Des Weiteren wird auch hier nicht angesprochen, ob sich der Lehrer mehr Zeit für ein informiertes und reflektiertes Handeln verschaffen sollte. Auch die Möglichkeit, sich externe Hilfe zu suchen, wird in dieser Situation außer Acht gelassen.

In den Tagebüchern wird der Verantwortungsbereich relativ ausgewogen angesprochen, auch in den Dilemma-Situationen eher vernachlässigte Aspekte (Abgrenzung, Wahrhaftigkeit und Authentizität, Reflexion des Handelns) werden hier berücksichtigt.

Übersicht über Schwerpunkte berufsethischer Themen im Online-Portfolio

Die folgende Tabelle fasst die berufsethischen Themen im Online-Portfolio, geordnet nach Verantwortungsbereichen und Eintragstypen, zusammen:

	»Pädagogische Note«	»Parallellehrer«	Tagebücher
Gesellschaft/ Staat	<ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit der Notengebung • Rechtmäßigkeit der Notengebung 	<ul style="list-style-type: none"> • rechtsstaatliche Prinzipien • Schule als staatliche Institution • Validität der Leistungsmessung 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Leistungsbewertung • Gerechtigkeit als Gleichbehandlung • gesellschaftliche Relevanz des Lehrerberufs und der Schule
	→ mittlere Bedeutung	→ hohe Bedeutung	→ geringe Bedeutung
Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation mit Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit der Schulleitung • Verantwortlichkeiten bei der Lösung schulischer Probleme • Kommunikation mit/zwischen Beteiligten • Klassenlehrer als Ansprechpartner und Vermittler 	<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitige Hilfen im Kollegium • Unterrichtsübernahme
	→ hohe Bedeutung	→ mittlere Bedeutung	→ geringe Bedeutung
Fach	<ul style="list-style-type: none"> • fachspezifische Leistungsbewertung • Freude am Fach 	<ul style="list-style-type: none"> • Reliabilität der Lernstandserhebung 	<ul style="list-style-type: none"> • Planung, Gestaltung, Reflexion von Unterricht • Interesse und Verständnis der Schüler • Legitimation von Fachinhalten • Fachlichkeit des Lehrers
	→ geringe Bedeutung	→ geringe Bedeutung	→ hohe Bedeutung
Schüler	<ul style="list-style-type: none"> • Lern-/ Verhaltenssteuerung • Umgang mit individuellen Lernleistungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Eingehen auf Bedürfnisse der Schüler • Verhältnis zu den Schülern • Klassenführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer-Schüler-Verhältnis • Klassenführung • Störfaktoren im Unterricht
	→ hohe Bedeutung	→ hohe Bedeutung	→ hohe Bedeutung
Professionelles Selbst	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritätswahrung gegenüber Schülern und Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit außergewöhnlichen Situationen • Dramatisierung von Vorfällen durch Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • Autorität/Respekt • Eigenschaften des Lehrers • Umgang mit Belastungen • Auseinandersetzung mit Beruf
	→ mittlere Bedeutung	→ geringe Bedeutung	→ mittlere Bedeutung

Tabelle 17: Übersicht über berufsethische Themen im Online-Portfolio

In der Übersicht wird deutlich, wie stark sich die Eintragstypen (Dilemma-Situationen auf der einen, Ethos-Tagebücher auf der anderen Seite)¹⁷¹ voneinander unterscheiden. Nur in Bezug auf den Verantwortungsbereich „Schüler“ kann eine durchgängig hohe Bedeutung in allen Eintragstypen konstatiert werden. Da bereits festgestellt wurde, dass der Verantwortungsbereich „Schüler“ große Überschneidungen mit dem Verantwortungsaspekt „Fürsorge“ hat, deckt sich dieser Befund mit der in Kapitel 2.3.1 dargestellten Beobachtung, dass die von Oser et al. befragten Lehrer in Bezug auf ethisches Verhalten „viel häufiger Handlungen an[gaben], die dem Konstrukt ‚Fürsorge‘ zuzuordnen sind, als solche, die zu den Konstrukten ‚Gerechtigkeit‘, ‚Wahrhaftigkeit‘ oder anderen gehören“ (Oser et al., 1991, S. 23).

Die Verantwortungsbereiche „Gesellschaft/Staat“ und „Schule“ dagegen, die für die Teilnehmer in den Reflexionen zu den Dilemma-Situationen eine ebenfalls relativ große Bedeutung haben, finden sich in den Ethos-Lerntagebüchern so gut wie gar nicht, wohingegen der Verantwortungsbereich „Fach“ in den Oser'schen Situationen nicht thematisiert wird, aber in den Lerntagebüchern von immenser Bedeutung ist. Auch wenn es sich bei den Dilemma-Situationen also um authentische schulische Situationen handelt, sind sie doch so konstruiert, dass sie ein allgemein-professionelles Berufsethos, basierend auf grundlegenden moralischen Dimensionen, evozieren. Das in der vorliegenden Studie angewendete Konstrukt von Berufsethos dagegen, bestehend aus systemisch strukturierten Verantwortungsbereichen, ist *professionsspezifisch* auf das Lehrerethos ausgerichtet.

Neben der quantitativ unterschiedlichen Verteilung der Verantwortungsbereiche in den jeweiligen Eintragstypen zeigt die Übersicht, dass in jedem Verantwortungsbereich dennoch bestimmte thematische Schwerpunkte sowohl in Bezug auf die Dilemma-Situationen als auch in den Ethos-Lerntagebüchern auftreten. Dies sind zum Beispiel

- im Verantwortungsbereich „Gesellschaft/Staat“ die Frage der Legitimität von Leistungsbewertungen oder die Frage der Gerechtigkeit als Gleichbehandlung der Schüler,
- im Verantwortungsbereich „Schule“ die Kommunikation mit (inner-)schulischen Akteuren,
- im Verantwortungsbereich „Fach“ das Interesse bzw. die Freude der Schüler an fachlichen Inhalten,

¹⁷¹ Kapitel 9.2.3 wird zeigen, dass sich auch die Ethos-Tagebücher in Bezug auf die Verantwortungsbereiche zwischen Praxis-bezogenen und Seminar-bezogenen Einträgen ebenfalls stark unterscheiden: Während in den Einträgen zu Praxissituationen die Verantwortungsbereiche „Schüler“, „Professionelles Selbst“ und „Fach“ besonders häufig thematisiert werden, nimmt bezüglich der Seminarsituationen der Verantwortungsbereich „Fach“ alleinig eine herausragende Stellung ein. Da dies jedoch nicht aus der Anlage dieser Eintragstypen hervorgeht, wurden Praxis- und Seminarsituationen hier noch zusammen dargestellt.

- im Verantwortungsbereich „Schüler“ die Klassenführung und Lern-/Verhaltenssteuerung sowie das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern und
- im Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“ die Herstellung und Wahrung von Respekt bzw. Autorität.

9.2 Berufsethisch relevante Situationen in den Ethos-Lerntagebüchern

Nachdem in Kapitel 9.1 auf das berufsethische Themenspektrum eingegangen wurde, welches sich aus den Reflexionen der vorstrukturierten Dilemma-Situationen und der selbst erlebten Situationen im Praxissemester erschlossen hat, beziehen sich die folgenden Kapitel nur auf die Lerntagebuch-Einträge der 15 Teilnehmer in der EG. Es wird dargestellt, wie die Situationen beschaffen sind, die von den Teilnehmern als berufsethisch relevant wahrgenommen werden. Es wird dabei darauf eingegangen, wann und wo die jeweiligen Situationen aufgetreten sind, welche Personen beteiligt waren und wie sich das aus Sicht der Teilnehmer auf den eigenen Lernprozess ausgewirkt hat. Dabei werden insbesondere die geschlossenen Items herangezogen und quantitativ ausgewertet, die zusätzlich zu den offenen Fragen erhoben wurden.¹⁷²

In Kapitel 9.2.1 werden die spezifischen Settings dieser Situationen untersucht und dargestellt. In Kapitel 9.2.2 erfolgt eine Untersuchung, inwieweit sich die von den Teilnehmern angesprochenen Verantwortungsbereiche, die Settings und die Verarbeitungsprozesse im Verlauf des Praxissemesters verändern. Die Bezüge zwischen den begleitenden Seminarveranstaltungen und der Schulpraxis sowie Unterschiede zwischen Praxis- und Seminarsituationen sind Gegenstand von Kapitel 9.2.3. In Kapitel 9.2.4 werden die Aussagen der Teilnehmer untersucht, die sich explizit evaluativ mit dem Praxissemester auseinandersetzen. Die zentralen Erkenntnisse zu den berufsethisch relevanten Situationen in den Ethos-Lerntagebüchern werden im abschließenden Kapitel 9.2.5 konzis zusammengefasst.

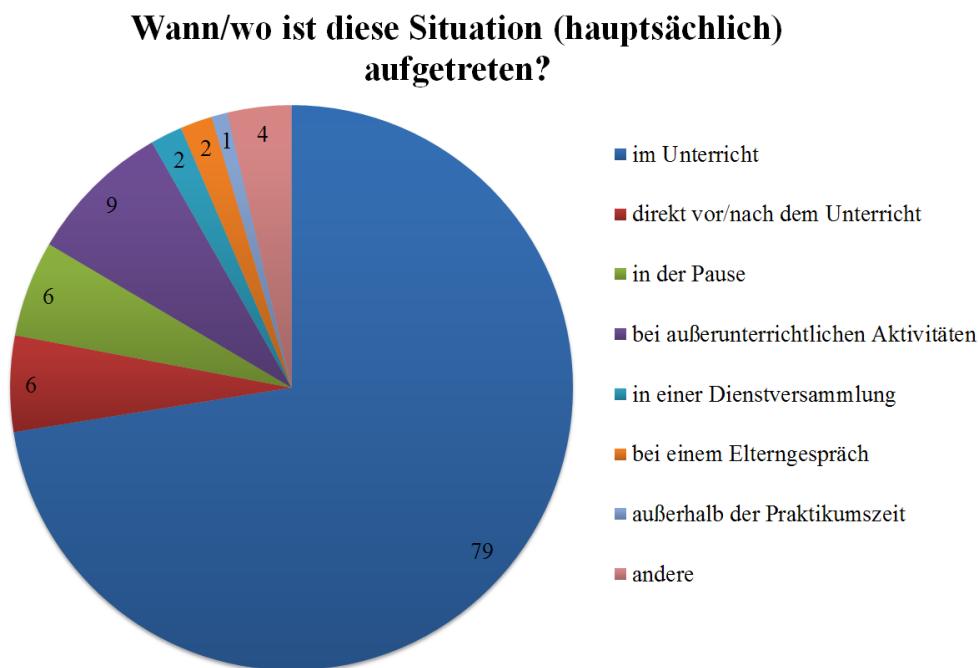
9.2.1 Charakteristika berufsethisch relevanter Situationen und ihre Verarbeitung durch die Teilnehmer

Aus sachlogischen Gründen und aus der Struktur der Tagebucheinträge ergibt sich, dass sich die von den Teilnehmern beschriebenen Situationen unterscheiden, je nachdem ob sie in der Schulpraxis oder in den Begleitseminaren stattgefunden haben. Während sich schulpraktische Situationen auf eigenen oder beobachteten Unterricht, auf das Pausenverhalten von Schülern und Lehrern oder auf außerschulische Aktivitäten etc. beziehen, beschränken sich

¹⁷² Auf die Kennzeichnung von statistisch relevanten Ausprägungsunterschieden wird in dieser Darstellung verzichtet. Da das Ziel der Studie eine Exploration von möglichen Einflussfaktoren ist, werden nicht nur statistisch relevante Faktoren berücksichtigt, sondern auch solche, die nach inhaltlichen Erwägungen eine augenscheinliche Relevanz aufweisen.

Seminarsituationen auf die Besprechung von spezifischen Themen, von Erlebnissen aus dem Praxisalltag oder auf die Beobachtung des Verhaltens der Dozenten, die gewissermaßen als „Lehrer im anderen Rahmen“ wahrgenommen werden. Dementsprechend gibt es in den Tagebüchern unterschiedliche Instruktionen für die Teilnehmer (vgl. Kapitel 6), und es werden unterschiedliche situationsspezifische Variablen erhoben. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Charakteristika der berufsethisch relevanten Situationen, welche die Teilnehmer in den Lerntagebüchern schildern und reflektieren, getrennt nach Praxis- und Seminarsituationen vorgestellt.

9.2.1.1 Praxissituationen



Legende:

Es konnte jeweils eine Antwort ausgewählt werden. Insgesamt liegen 109 Praxissituationen zugrunde.

Abbildung 9: Settings der berufsethisch relevanten Praxissituationen

Berufsethisch relevante Praxissituationen fanden vornehmlich im Unterricht oder im direkten Unterrichtsumfeld statt: In insgesamt 79 der 109 Situationen geben die Teilnehmer an, sie seien im Unterricht aufgetreten, jeweils weitere 6 Situationen fanden direkt vor bzw. nach dem Unterricht oder in einer Pause auf dem Schulhof bzw. im Schulgebäude statt. Insgesamt 9 Situationen traten bei außerunterrichtlichen Aktivitäten auf,¹⁷³ die restlichen Antwortmög-

¹⁷³ Die Option „während außerunterrichtlicher Aktivitäten/Arbeitsgemeinschaften“ wurde insgesamt 5-mal ausgewählt, darüber hinaus wurde 2-mal eine Klassenfahrt und jeweils einmal eine Ferienschule und eine Weiterbildung unter „andere“ angegeben.

lichkeiten wurden seltener als dreimal angegeben.¹⁷⁴ Abbildung 9 veranschaulicht diese Verteilung der Settings¹⁷⁵ von den Praxissituationen.

Auf die Frage, welche Personen(-gruppen) an der jeweiligen Praxissituation beteiligt waren, werden in den überwiegenden Fällen die Teilnehmer selbst (82 von 109 Situationen), Schüler (77 Situationen) sowie weitere Lehrer (70 Situationen) benannt. Diese Verteilungen unterstreichen das Bild, dass es sich bei den Situationen vornehmlich um Unterrichts- oder unterrichtsnahe Situationen handelt. Darüber hinaus waren jedoch an immerhin 13 Situationen auch andere Praktikanten beteiligt; Eltern sowie andere Personen werden jeweils dreimal benannt (vgl. Abbildung 10).

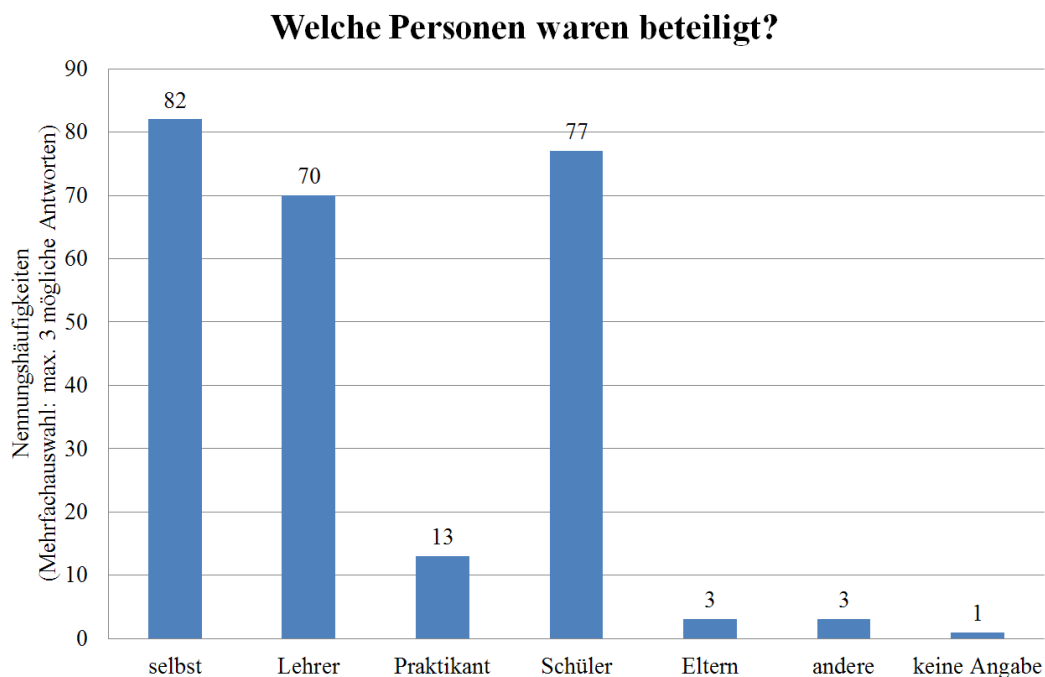


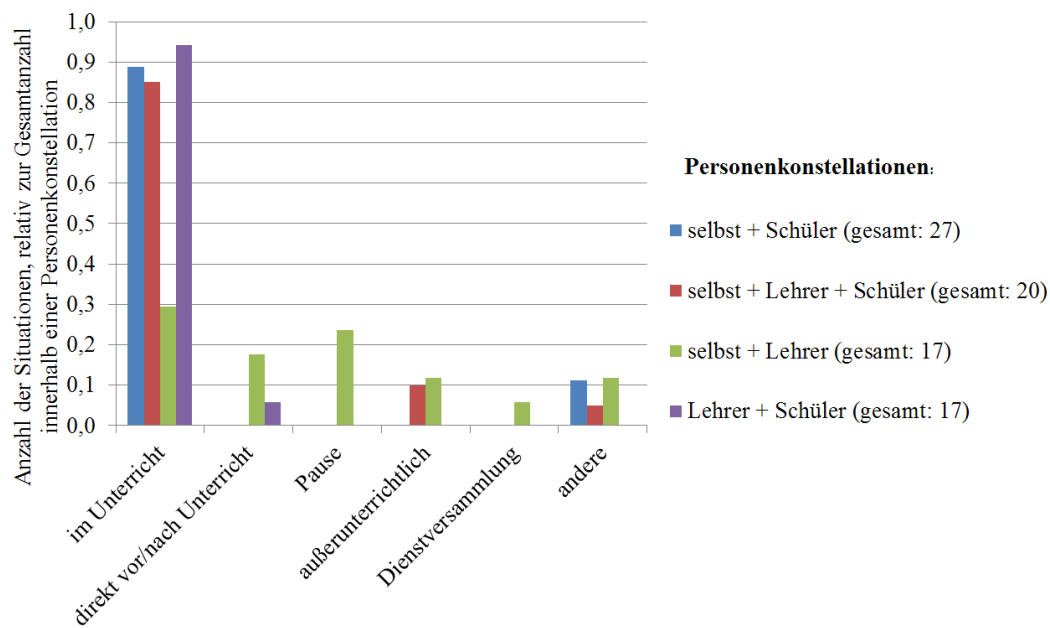
Abbildung 10: An den berufsethisch relevanten Praxissituationen beteiligte Personen

Zu bemerkenswerten Ergebnissen führt in diesem Zusammenhang auch eine Untersuchung dessen, welche Personen gemeinsam an den Situationen beteiligt waren und wie sich dies zum Setting der Situationen verhält (vgl. Abbildung 11).

¹⁷⁴ Zu diesen Antwortmöglichkeiten zählen „während einer Dienstversammlung“, „beim Elterngespräch“, „außerhalb der eigentlichen Praktikumszeit“ sowie „andere“).

¹⁷⁵ Mit Setting ist hier die schulische Rahmung gemeint. Das Setting bezieht sich auf die Frage „Wann/wo ist die Situation (hauptsächlich) aufgetreten?“

Personenkonstellationen und Situationssettings



Legende:

Die jeweiligen Nennungshäufigkeiten wurden durch die Häufigkeiten der einzelnen Personenkonstellationen dividiert, z. B.: An insgesamt 20 Situationen waren die Teilnehmer selbst, mindestens ein weiterer Lehrer und mindestens ein Schüler beteiligt. 2 dieser Situationen fanden bei außerunterrichtlichen Aktivitäten statt. Gerechnet wurde: $2/20 = 0,1$. In 10 Situationen mit dieser Personenkonstellation wurde der Verantwortungsbereich „Fach“ angesprochen. Gerechnet wurde: $10/20 = 0,5$.

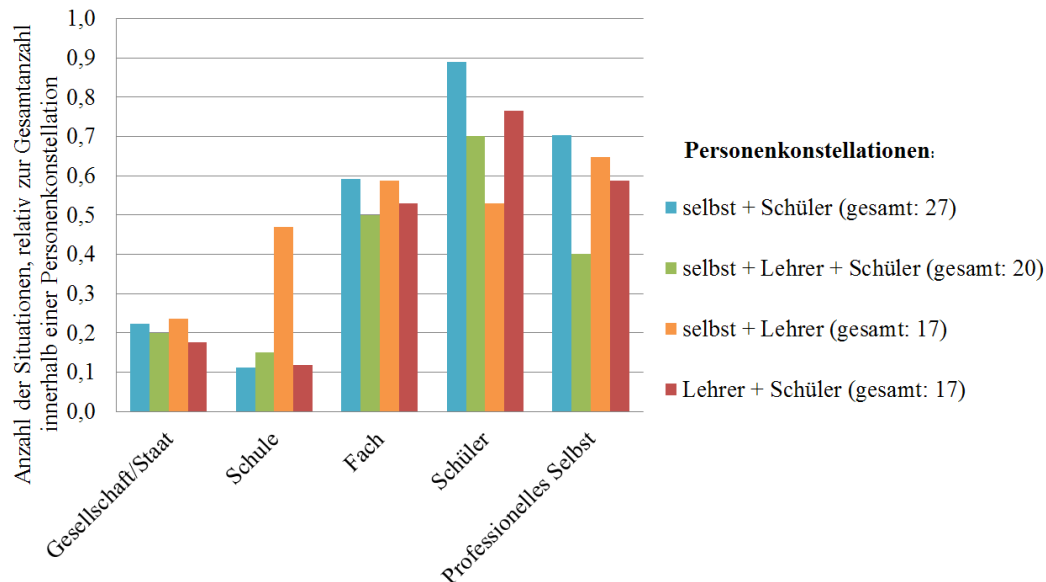
Abbildung 11: Personenkonstellationen und Settings

Es zeigt sich dabei, dass die Situationen am häufigsten nur durch die Teilnehmer selbst und Schüler gestaltet wurden (27 Situationen). Diese Situationen fanden fast ausschließlich im Unterricht statt; in den meisten Fällen handelt es sich dabei um klassische Unterrichtsübernahmen.¹⁷⁶ In weiteren 20 Situationen waren die Teilnehmer selbst, Schüler und andere Lehrer involviert. Auch diese Situationen – zumeist Hospitationen oder angeleiteter Unterricht – ereigneten sich hauptsächlich im Unterricht. In jeweils 17 Situationen agierten Lehrer und Schüler gemeinsam (in der Regel bei Hospitationen) oder die Teilnehmer selbst und Lehrer. Diese letzte Konstellation fällt dadurch auf, dass die entsprechenden Situationen sowohl im Unterricht als auch direkt vor oder nach dem Unterricht, in der Pause, bei außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie auf Dienstversammlungen stattfanden. Dies sind auch die Situationen, in denen der Verantwortungsbereich „Schule“ häufiger auftritt als bei den anderen Konstellationen, in denen der Verantwortungsbereich „Schüler“ die größte Relevanz erhält (vgl. Abbildung 12). Andere Personenkonstellationen, auch solche, an denen nur Lehrer, nur Schüler oder nur die

¹⁷⁶ Aus diesen Situationen geht nicht explizit hervor, ob gleichzeitig ein Lehrer anwesend war, um den Unterricht zu begleiten, oder ob es sich sogar um selbstständigen Unterricht handelt, der im Praxissemester eigentlich nicht vorgesehen ist.

Teilnehmer selbst (aktiv) beteiligt waren, treten dagegen mit jeweils weniger als 6 % der Nennungen deutlich seltener auf.

Personenkonstellationen und angesprochene Verantwortungsbereiche



Legende:

Die jeweiligen Nennungshäufigkeiten wurden durch die Häufigkeiten der einzelnen Personenkonstellationen dividiert, z. B.: An insgesamt 20 Situationen waren die Teilnehmer selbst, mindestens ein weiterer Lehrer und mindestens ein Schüler beteiligt. 2 dieser Situationen fanden bei außerunterrichtlichen Aktivitäten statt. Gerechnet wurde: $2/20 = 0,1$. In 10 Situationen mit dieser Personenkonstellation wurde der Verantwortungsbereich „Fach“ angesprochen. Gerechnet wurde: $10/20 = 0,5$.

Abbildung 12: Personenkonstellationen und Verantwortungsbereiche

Es wurde ebenfalls untersucht, in welchem Zusammenhang die Variablen „Geschlecht“, „Schulstandort“ und „Studiengang“ zum Antwortverhalten bezüglich der Verantwortungsbereiche stehen. Beobachtete Geschlechterunterschiede sind minimal, lediglich der Bereich „Schule“ wird von den männlichen Teilnehmern etwas häufiger angesprochen. Teilnehmer, die ihr Praxissemester in einer der vier größeren Städte Thüringens absolvierten, thematisieren häufiger den Bereich „Professionelles Selbst“ als diejenigen, welche eher in ländlicheren Gegenden an der Schule waren, die wiederum den Bereich „Gesellschaft/Staat“ häufiger ansprechen. Zwischen den Lehramtstypen gibt es ebenfalls leichte Unterschiede: Studierende des Lehramts an Gymnasien sprechen häufiger die Bereiche „Gesellschaft/Staat“ und „Schüler“ an, Studierende des Lehramts an Regelschulen besprechen den Bereich „Schule“ häufiger. Insgesamt kann hier jedoch nicht von systematischen Zusammenhängen gesprochen werden, zumal die Fallzahlen jeweils relativ gering sind und die Variablen möglicherweise interagieren.¹⁷⁷ Derartige Unterschiede und

¹⁷⁷ Aus diesem Grund wurden die zweifellos ebenfalls interessanten Variablen „Fächer der Teilnehmer“, „Schulform der Praxisschule“ und „Alter der Teilnehmer“ ebenfalls nicht sinnvoll statistisch ausgewertet werden, da hier die Fallzahlen der einzelnen Ausprägungen noch geringer sind. Überprüft

ihre möglichen inhaltlichen Implikationen könnten an größeren Stichproben jedoch vertiefend untersucht werden.

Es wurde in den Instruktionen der Lerntagebücher ebenfalls erfragt, was die Teilnehmer in ihrem „Lernprozess besonders beeinflusst oder angeregt“ hat. Wie Abbildung 13 zeigt, werden hier besonders häufig die Antwortmöglichkeiten „Resonanz von Schülern“ und „Resonanz vom Fachlehrer“ ausgewählt (58 bzw. 50 der insgesamt 109 Praxissituationen). Bemerkenswerterweise ist die dritthäufigste Antwort „eigene Unzufriedenheit/Frustration“ (29 Situationen).¹⁷⁸ Jeweils 18 Nennungen entfielen auf andere „Kollegen“ oder „Praktikanten“, fast ebenso häufig wie „eigenes Forschen/Experimentieren/Ausprobieren“ (16 Nennungen). Der Praktikumskoordinator bzw. der Schulleiter, aber auch Kenntnisse aus den Begleitseminaren und dem vorhergehenden Studium spielen dagegen nur eine marginale Rolle (4, 6 und 8 Nennungen).

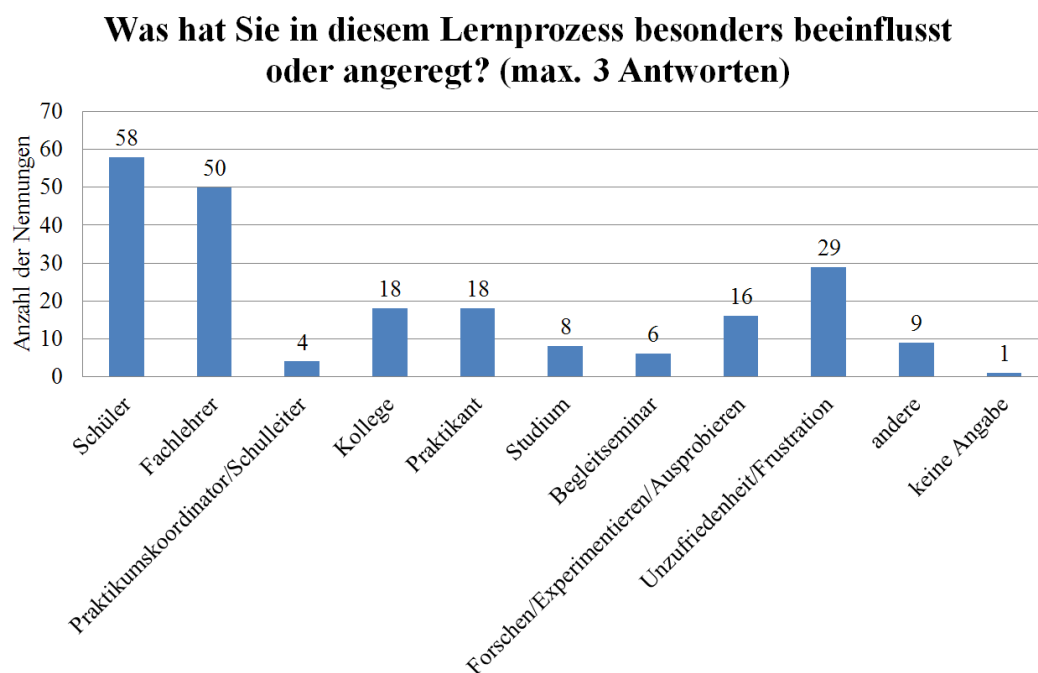


Abbildung 13: Anregungen in den Praxissituationen

wurde eine mögliche Interaktion der Variablen „Geschlecht“ und „Studiengang“, da sowohl männliche Teilnehmer als auch Teilnehmer mit dem Studiengang „Lehramt an Regelschulen“ häufiger den Bereich „Schule“ ansprechen: In der EG waren jeweils 3 männliche und 3 weibliche Studierende des Lehramts an Regelschulen und ebenso 3 männliche und 3 weibliche Studierende des Lehramts an Gymnasien. Von einer Interaktion dieser Variablen ist in diesem Fall also nicht auszugehen.

¹⁷⁸ Bei der Analyse der Situationen, in welchen Unzufriedenheit und Frustration den Lernprozess besonders beeinflusst haben, fällt auf, dass hier der Verantwortungsbereich „Schüler“ (und innerhalb dieses Bereichs insbesondere die Kategorie „Klassenführung“) besonders häufig benannt wird. 27 der 29 Situationen (93 %) wurden nicht im Seminar besprochen, das sind prozentual gesehen etwas mehr als durchschnittlich; dabei hätten sich aber 19 Teilnehmer gewünscht, die Situation wäre in einem Seminar besprochen worden. Dieser Anteil (70 %) liegt weit über dem Durchschnitt aller nicht besprochenen Situationen (ca. 50 %).

Darüber hinaus sollten die Teilnehmer angeben, für wie wichtig sie die jeweilige Situation für ihre „weitere Entwicklung als Lehrer“ einschätzen. Sie konnten auf einer Skala von 1 (sehr unwichtig) bis 5 (sehr wichtig) antworten. Im Durchschnitt wurden die Situationen als wichtig eingeschätzt: Der Mittelwert beträgt bei den von den Teilnehmern beantworteten Praxissituationen 4,27, die Standardabweichung beträgt 0,76.¹⁷⁹

Bei genauerer Analyse der „sehr wichtigen“ Praxissituationen zeigt sich, dass hier auffallend häufig im Vergleich zu den durchschnittlichen Praxissituationen angegeben wurde, der Lernprozess der Teilnehmer sei besonders stark von anderen Praktikanten beeinflusst oder angeregt worden.¹⁸⁰ 14 der insgesamt 18 Situationen, in denen „Praktikant“ angegeben wurde, schätzen die Teilnehmer als „sehr wichtig“ ein. Im folgenden Beispiel von Robert D. wird die Rolle der Mit-Praktikanten explizit erwähnt:

Nachdem wir meine Stunde ausgewertet und die nächste Stunde durchgesprochen hatten, kamen meine beiden Mitpraktikanten [...] und sagten mir nun auch kurz ihre Meinung zu meiner Stunde. Dabei äußerte einer der beiden, dass die Schüler mich noch nicht als Respektsperson wahrnehmen würden. Das merke man daran, dass, wenn die Lehrerin redet, die Schüler sofort verstummen, wohingegen die Schüler munter weiter quatschen, wenn ich beginne zu reden. (Robert D., KW 20, P, 5)¹⁸¹

Durch solche Formulierungen wird deutlich, dass die Arbeit in Teams an den Schulen durchaus auch als forschendes Lernen in Bezug auf die Entwicklung des Berufsethos gesehen werden kann (Lütgert, 2008, S. 44), denn gerade diese Situationen, in denen die Praktikanten ihre Peers beobachten und sich mit ihnen über die Beobachtungen und Erfahrungen austauschen, werden von ihnen auch als besonders wichtig für die Entwicklung ihres Berufsethos gesehen.

9.2.1.2 Seminarsituationen

Fast 70 % der berufsethisch relevanten Seminarsituationen ereigneten sich in den Begleitveranstaltungen der Fachdidaktiken, im Gegensatz zu nur knapp 30 % in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren (vgl. Abbildung 14). Insbesondere die „Forschungsmethoden“ weisen eine sehr geringe Bedeutung für die berufsethische

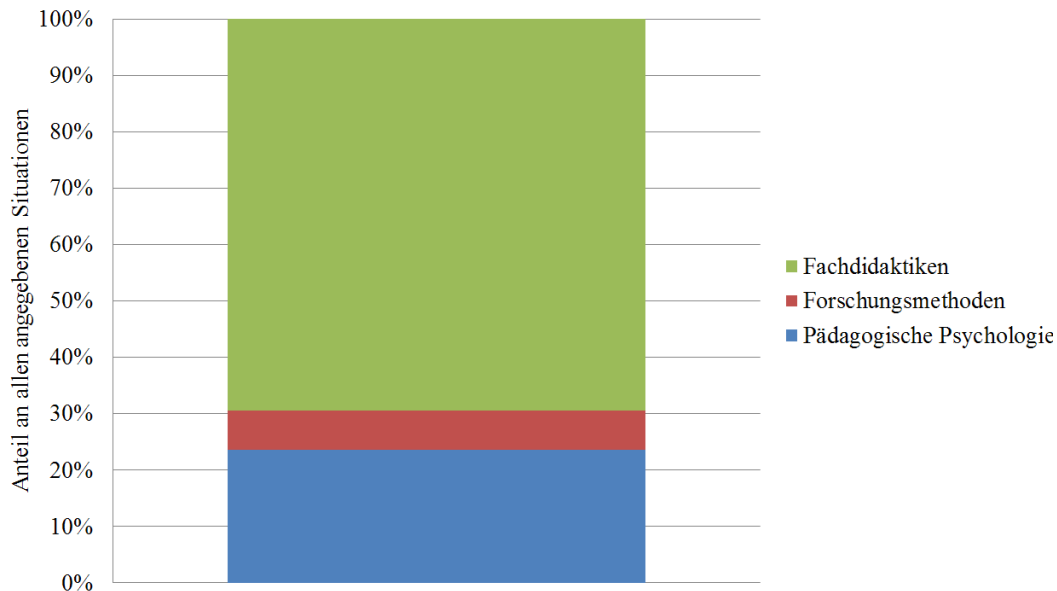
¹⁷⁹ Dabei fallen die Bewertungen für die Praxissituationen im Schnitt deutlich höher – also wichtiger – aus als die Seminarsituationen, zudem ist die Streuung hier geringer ausgeprägt. Der Mittelwert für Praxis- und Seminarsituationen zusammen beträgt $MW_{ges.}: 4,18$, $\delta_{ges.} = 0,86$; vgl. auch Kapitel 9.2.1.2.

¹⁸⁰ Dieser Befund ist umso bemerkenswerter, da nur etwa die Hälfte der befragten Teilnehmer überhaupt in Teams an den Schulen waren. Andere Auffälligkeiten, z. B. in Bezug auf die Verteilung der Verantwortungsbereiche, auf involvierte Personen, auf die Situationssettings etc. wurden nicht gefunden.

¹⁸¹ In anderen Situationen erwähnen die Teilnehmer die anderen Praktikanten in der Situationsbeschreibung und -reflexion selbst gar nicht, manchmal sprechen sie von ihnen als „Lehrer“ bzw. „Lehrperson“ etc., manchmal von „Freunden“.

Entwicklung auf: Nur 6 Situationen fanden überhaupt in einem forschungsmethodischen Seminar statt und diese bewerten die Teilnehmer im Durchschnitt nur als „mittel wichtig“.¹⁸²

In welchem Seminar ereignete sich die Situation bzw. wurde das Thema besprochen?



Legende:

Es konnte jeweils eine der Antworten ausgewählt werden. Insgesamt liegen den Prozentangaben 85 berufsethisch relevante Seminarsituationen zugrunde, bei denen ein Seminar angegeben wurde – bei einer Seminarsituation wurde das entsprechende Begleitseminar nicht angegeben.

Abbildung 14: Begleitseminare mit berufsethisch relevanten Seminarsituationen

Die Seminarsituationen werden insgesamt mit einem Mittelwert von 4,08 als weniger wichtig eingeschätzt als die Praxissituationen. Es ist hier jedoch zu beachten, dass 25 aller seminarbezogenen Tagebucheinträge nicht ausgefüllt wurden, 7 davon durch Abwesenheiten aufgrund von Krankheit o. Ä. Die übrigen 18 Einträge wurden nicht ausgefüllt, weil die Teilnehmer nach eigener Angabe eine derartige Situation nicht erlebt hätten, obwohl sie an den Seminaren regulär teilgenommen hatten.¹⁸³ Bezieht man diese Fälle in die Analyse ein und setzt hier einen Wert von „0“ für die Wichtigkeit ein, dann ergibt sich ein bereinigter Mittelwert für alle Seminarsituationen von nur 3,81.¹⁸⁴

¹⁸² Auf der Skala zwischen „1 – sehr unwichtig“ und „5 – sehr wichtig“ erhalten jeweils 2 dieser Situationen eine 2, 3 und 4; das heißt der Mittelwert beträgt 3.

¹⁸³ Bei den Praxissituationen gibt es nur einen Eintrag, in dem keine relevante Situation benannt werden konnte.

¹⁸⁴ Dieses Verfahren ist aus statistischer Sicht nicht zulässig und sollte daher nicht zu hoch gewertet werden. Es vergegenwärtigt jedoch, wie häufig die Teilnehmer keine berufsethisch relevante Seminarsituation benennen konnten.

	MW	δ	MW	δ
	5-stufige Skala: 1 bis 5		angepasste 6-stufige Skala: 0 bis 5	
gesamt	4,18	0,86	3,81	1,44
nur Seminar	4,08	0,95	3,38	1,77
nur Praxis	4,27	0,76	4,23	0,86

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Wichtigkeit der erlebten Situationen im Praxissemester.

Insgesamt 35 der 86 beantworteten Seminarsituationen werden von den Teilnehmern als „sehr wichtig“ angesehen. Sie behandeln besonders häufig den Verantwortungsbereich „Fach“, wobei fast alle Kategorien des Bereichs angesprochen werden.¹⁸⁵ 29 der sehr wichtigen Situationen fanden in fachdidaktischen Seminaren, 6 in Seminaren der „Pädagogischen Psychologie“ statt, keines ereignete sich in einem forschungsmethodischen Seminar.

9.2.2 Berufsethisch relevante Situationen im Verlauf des Praxissemesters

Es wurde überprüft, wie die Verantwortungsbereiche in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters, also in der Einführungs-, der Unterrichts- sowie der Diagnose- und Evaluationsphase verteilt sind. Für diese Auswertung wurden die beiden untersuchten Praxissemester (Wintersemester 2009/2010 und Sommersemester 2010) jeweils in drei gleich lange Zeiträume aufgeteilt. Die beiden Semester sind jedoch unterschiedlich lang und die einzelnen Praxis- und Seminarsituationen wurden nicht immer gleichverteilt innerhalb der Semester erhoben (vgl. Kapitel 5). Deshalb wurde eine Kennzahl K gebildet, indem die Anzahl der Situationen, die innerhalb einer Phase eine bestimmte Kategorie, einen Verantwortungsbereich o. Ä. behandeln, durch die Anzahl der möglichen Seminar- und Praxissituationen in dieser Phase dividiert wird. Beispielsweise gibt es in der Einführungsphase insgesamt über beide Durchgänge und beide Eintragstypen 10 verschiedene Erhebungszeitpunkte.¹⁸⁶ Der Bereich „Gesellschaft/Staat“ wird in dieser Phase insgesamt 6-mal angesprochen, also ist die Kennzahl $K = 6/10 = 0,60$. In der Unterrichtsphase, in der es insgesamt 8 Erhebungszeitpunkte gab,¹⁸⁷ wird der Bereich in 11 Situationen angesprochen, $K = 11/8 = 1,38$. In der Diagnose- und Evaluationsphase wird der Bereich bei insgesamt 12 Erhebungszeitpunkten¹⁸⁸ 21-mal angesprochen, $K = 21/12 = 1,75$. Die Veränderung von K zeigt also an, dass der Bereich „Gesellschaft/Staat“ im Verlauf des Praxissemesters immer häufiger angesprochen wird, und zwar auch, wenn man die absoluten Häufigkeiten in Rela-

¹⁸⁵ 28 der 35 sehr wichtigen Seminarsituationen thematisieren den Bereich „Fach“. Die Bereiche „Gesellschaft/Staat“ und „Schüler“ werden jeweils 8-mal angesprochen, der Bereich „Professionelles Selbst“ 6-mal und der Bereich „Schule“ 3-mal.

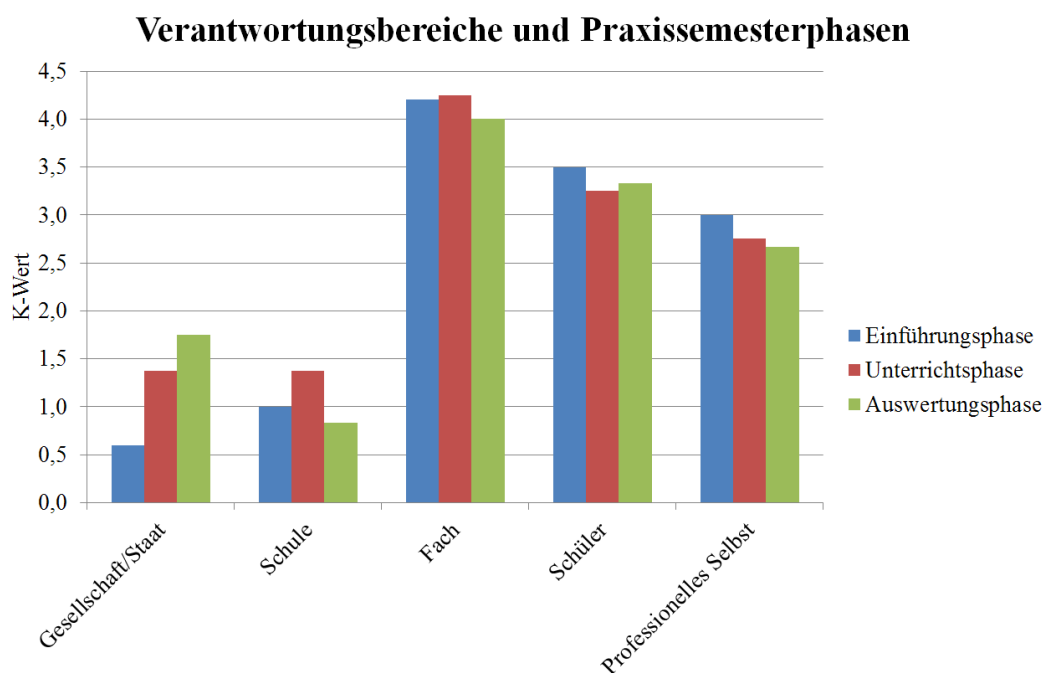
¹⁸⁶ Das sind jeweils 3 Praxis- und Seminarsituationen im Wintersemester 2009/2010 und jeweils 2 Praxis- und Seminarsituationen im Sommersemester 2010.

¹⁸⁷ Das sind jeweils 2 Praxis- und Seminarsituationen in beiden Kohorten.

¹⁸⁸ Das sind jeweils 3 Praxis- und Seminarsituationen in beiden Kohorten.

tion dazu setzt, wie häufig der Bereich in den jeweiligen Phasen prinzipiell angesprochen werden konnte.

Die Unterschiede zwischen den Phasen, die in den Verantwortungsbereichen „Fach“, „Schüler“ und „Professionelles Selbst“ gefunden wurden, sind marginal. Es wird aber der Verantwortungsbereich „Fach“ in allen Phasen deutlich häufiger als der Bereich „Schüler“ angesprochen und dieser wiederum häufiger als der Bereich „Professionelles Selbst“. Der Bereich „Schule“, der wie der Bereich „Gesellschaft/Staat“ insgesamt sehr selten thematisiert wird, wird in der Unterrichtsphase häufiger angesprochen als in den beiden anderen Phasen.



Legende:

K entspricht dem Quotienten aus der Nennungshäufigkeit des jeweiligen Bereichs und der Anzahl aller Erhebungszeitpunkte in der jeweiligen Phase (über alle Kohorten und Eintragstypen).

Abbildung 15: Phasenspezifischer Vergleich der Verantwortungsbereiche

Um diese Entwicklungen genauer zu untersuchen, wurden die Verläufe auch kategorienbezogen betrachtet. Hier fällt auf, dass nur wenige Kategorien über die Zeit stetig zunehmend oder abnehmend angesprochen werden, und zwar außer im Bereich „Gesellschaft/Staat“¹⁸⁹ lediglich die Kategorie „Unterrichtsplanung“ im Bereich „Fach“, die im Verlauf des Praxissemesters immer seltener angesprochen wird. Bei allen anderen Kategorien, in denen Ent-

¹⁸⁹ Im Bereich „Gesellschaft/Staat“ werden die Kategorien „Normverstöße“ und „Sicherheit der Schüler“ überhaupt nur in der Diagnose- und Evaluationsphase angesprochen; die Kategorie „Lehrplanvorgaben“ wird nur in der ersten und der letzten Phase des Praxissemesters angesprochen, dabei am Ende dreimal so häufig wie am Anfang. Die Kategorie „gesellschaftliche Relevanz von Lehrberuf und Schule“ nimmt über die drei Phasen stetig zu. Die beiden anderen Kategorien werden in der Unterrichtsphase etwas häufiger angesprochen als in den anderen beiden Phasen. Für all diese Beobachtungen wurde die Kennzahl K herangezogen.

wicklungen im Laufe des Praxissemesters identifiziert werden konnten, unterscheidet sich dagegen die Unterrichtsphase von den beiden anderen Phasen. Dies betrifft vor allem folgende Kategorien:

- Bereich „Schüler“: Die Kategorien „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ und „Klassenführung“ werden in der Unterrichtsphase deutlich häufiger angesprochen; die Kategorien „Lern-/Verhaltenssteuerung“ und „Gruppendynamik/Schüler-Schüler-Verhältnis“ deutlich seltener.
- Bereich „Fach“: Die Kategorien „Schülerinteresse für Unterricht“, „Schülerleistungen/Verständnis von Unterrichtsinhalten“ und „Reflexion über Unterrichtsqualität“ werden in der Unterrichtsphase häufiger angesprochen; die Kategorien „Unterrichtsinhalte und ihre Bedeutung“ sowie „Unterrichtsgestaltung“ werden in der Unterrichtsphase seltener angesprochen.
- Bereich „Professionelles Selbst“: Die Kategorien „Autorität/Respekt“, „Eigenschaften des Lehrers“ und „Anspruch an Berufsausübung“ werden in der Unterrichtsphase häufiger angesprochen.

Diese Ergebnisse erstaunen auf den ersten Blick: Die Unterrichtsplanung erhält im Laufe des Praxissemesters eine immer geringere Bedeutung, essenzielle unterrichtsbezogene Themen wie Unterrichtsgestaltung und -inhalte werden ausgerechnet in der Unterrichtsphase seltener angesprochen. Allerdings fällt auch auf, dass gerade die Kategorien, welche das Lehrerhandeln und die Interaktion von Lehrern und Schülern in den Mittelpunkt stellen, aber auch solche, welche den Unterricht mit Blick auf den Schüler betonen, für die Teilnehmer in der Unterrichtsphase aus berufsethischer Perspektive besonders relevant werden. Die Teilnehmer konzentrieren sich offenbar in der Unterrichtsphase vorrangig auf die zwischenmenschlichen Aspekte des Unterrichtens und weniger auf den „Input“ und die äußere Rahmung des Geschehens.

Diesen Befunden entsprechen auch die phasenspezifischen Unterschiede, die in den Settings der Situationen festgestellt werden können (vgl. Abbildung 16). So sind die Teilnehmer vor allem an den Situationen der letzten beiden Phasen des Praxissemesters selbst aktiv beteiligt, andere Lehrer vor allem in der Eingangsphase und in der Diagnose- und Evaluationsphase; Schüler sind dagegen im Lauf des Praxissemesters immer seltener an den relevanten Situationen beteiligt.

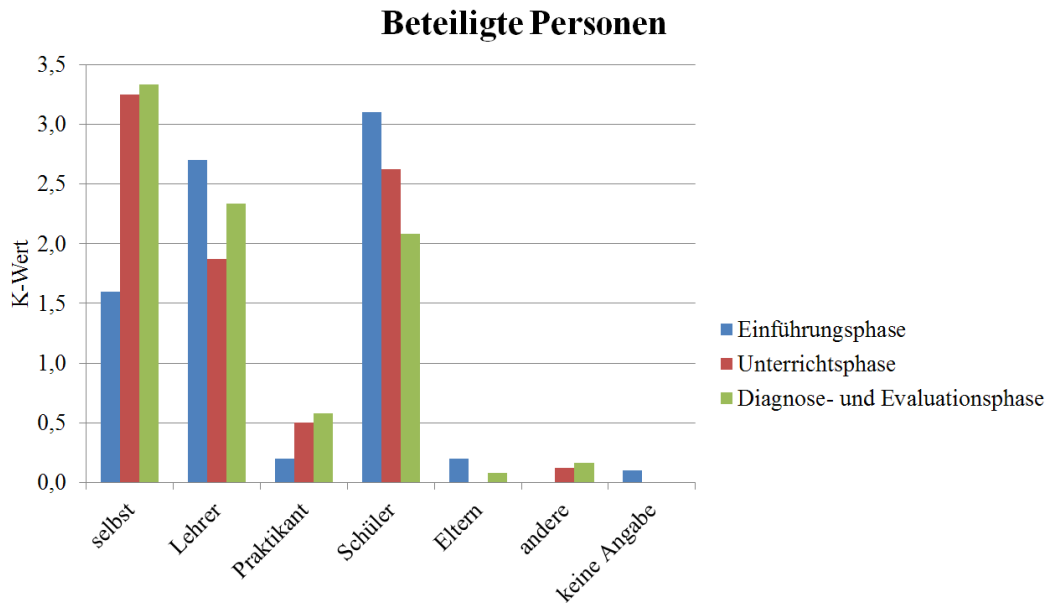


Abbildung 16: Phasenspezifischer Vergleich der beteiligten Personen

Trotzdem empfinden die Teilnehmer die Schüler vor allem in der Unterrichtsphase als besonders anregend für den Lernprozess. In der Einführungsphase, in der die Teilnehmer hauptsächlich in fremdem Unterricht hospitieren, werden sie vor allem von Fachlehrern beeinflusst. Darüber hinaus kommen (am stärksten in der Diagnose- und Evaluationsphase) die Unzufriedenheit und Frustration als entscheidende Faktoren hinzu – Unzufriedenheit vor allem auch darüber, dass Erlebnisse im Verantwortungsbereich „Schüler“ in den Seminaren nicht hinreichend besprochen wurden (vgl. Abbildung 17 auf Seite 187, vgl. auch Kapitel 9.2.1).

Es überrascht angesichts dieser Erkenntnisse nicht, dass K auch für die Anzahl der Portfolioeinträge, die aufgrund von fehlenden berufsethisch relevanten Situationen nicht ausgefüllt wurden, in der Unterrichtsphase deutlich niedriger als in den anderen beiden Phasen ist.¹⁹⁰ Diesem Befund entspricht auch der Vergleich der Mittelwerte in Bezug auf die Wichtigkeit der beschriebenen Situationen für die weitere berufliche Entwicklung: Hier werden die Situationen der Unterrichtsphase als wichtiger eingeschätzt als die Situationen der anderen Phasen.¹⁹¹

¹⁹⁰Die K-Werte für solche Situationen sind: $K_{\text{Einführungsphase}} = 0,90$; $K_{\text{Unterrichtsphase}} = 0,25$; $K_{\text{Diagnose- und Evaluationsphase}} = 0,83$

¹⁹¹Die Mittelwerte der „Wichtigkeit“ für alle berufsethisch relevanten Situationen (5-stufige Skala) sind: $MW_{\text{Einführungsphase}} = 4,18$ ($\delta = 0,85$), $MW_{\text{Unterrichtsphase}} = 4,27$ ($\delta = 0,70$), $MW_{\text{Diagnose- und Evaluationsphase}} = 4,11$ ($\delta = 0,95$); bereinigte Werte (6-stufige Skala): $MW_{\text{Einführungsphase}} = 3,7$ ($\delta = 1,55$), $MW_{\text{Unterrichtsphase}} = 4,12$ ($\delta = 1,04$), $MW_{\text{Diagnose- und Evaluationsphase}} = 3,69$ ($\delta = 1,54$)

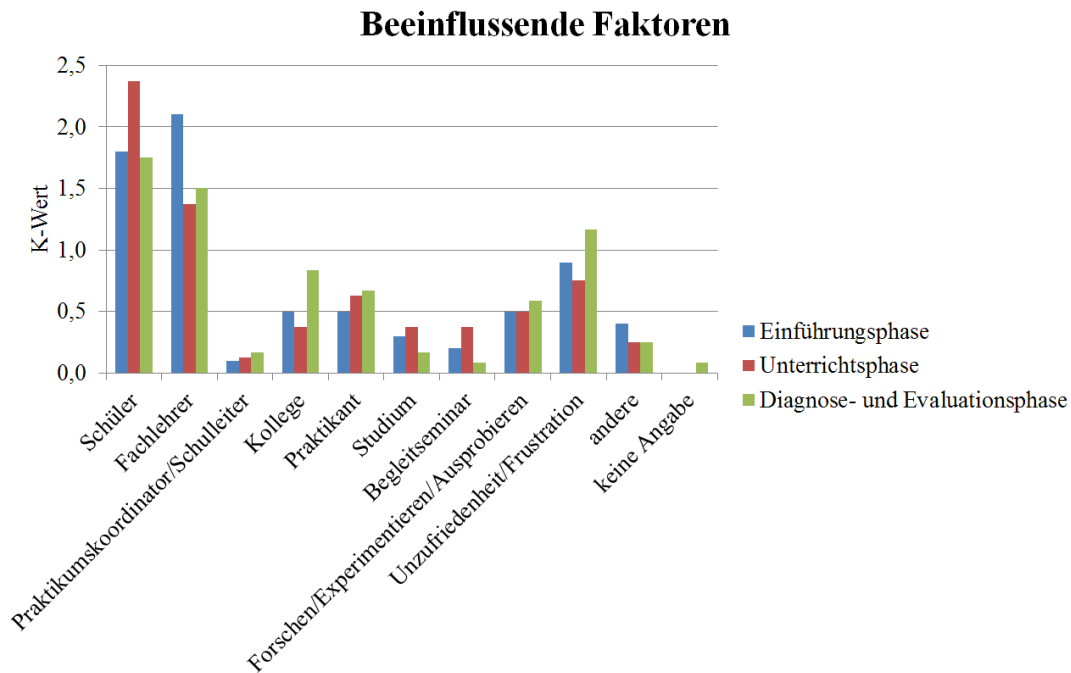


Abbildung 17: Phasenspezifischer Vergleich der beeinflussenden Faktoren

9.2.3 Bezüge zwischen Schulpraxis und Begleitseminaren

In den Praxis- und den Seminarsituationen werden sehr unterschiedliche berufsethische Themen besprochen: In den Praxissituationen sind die Bereiche „Schüler“, „Professionelles Selbst“ und „Fach“ sehr stark ausgeprägt, die Bereiche „Gesellschaft/Staat“ und „Schule“ dagegen deutlich geringer (vgl. Abbildung 18).

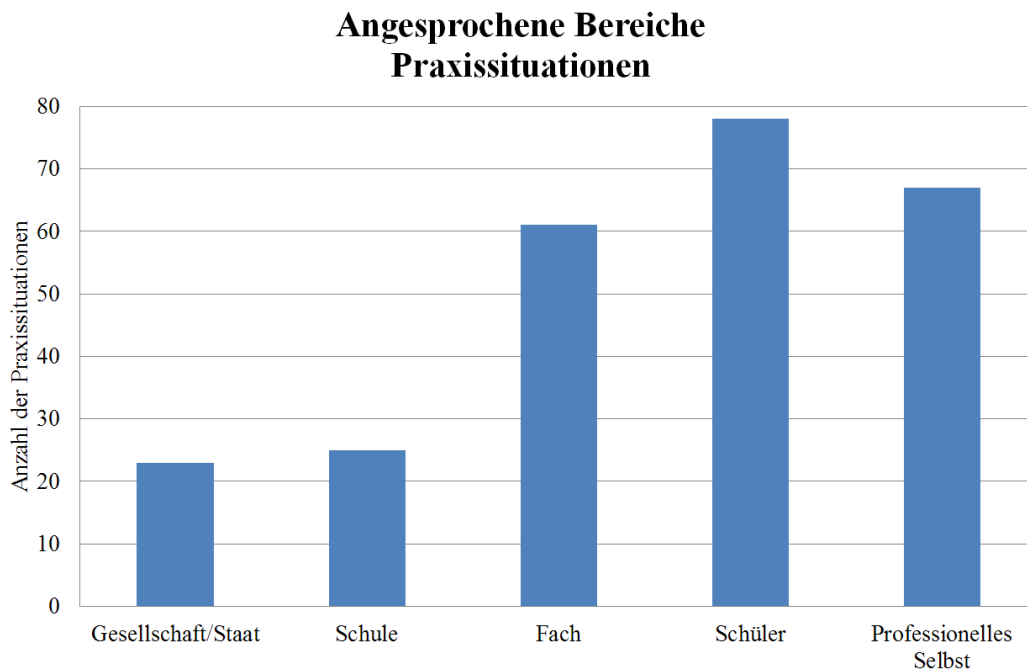


Abbildung 18: Verantwortungsbereiche in Praxis-bezogenen Einträgen

In den Seminarsituationen zeigt sich dagegen die starke Betonung fachdidaktischer Inhalte, indem hier vorrangig der Bereich „Fach“ angesprochen wird, während alle anderen Bereiche deutlich seltener thematisiert werden (Abbildung 19).

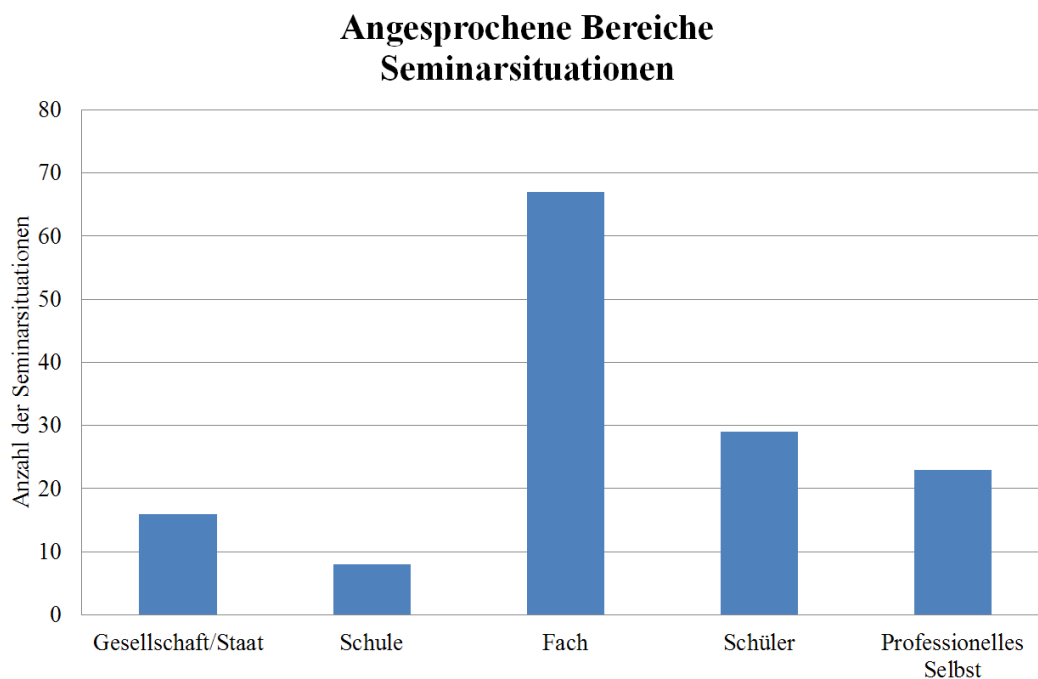


Abbildung 19: Verantwortungsbereiche in Seminar-bezogenen Einträgen

Dieses Bild relativiert sich nur zum Teil, wenn man die Seminarsituationen in fachdidaktische, forschungsmethodische und pädagogisch-psychologische Seminare aufteilt (vgl. Abbildung 20). Hier zeigt sich zwar, dass in der Tat vor allem in den Fachdidaktiken der

Bereich „Fach“ äußerst häufig thematisiert wird, allerdings erhält auch in den anderen Seminaren der Bereich „Fach“ das größte Gewicht, während insbesondere die Bereiche „Schule“ und „Gesellschaft/Staat“ so gut wie gar nicht angesprochen werden.

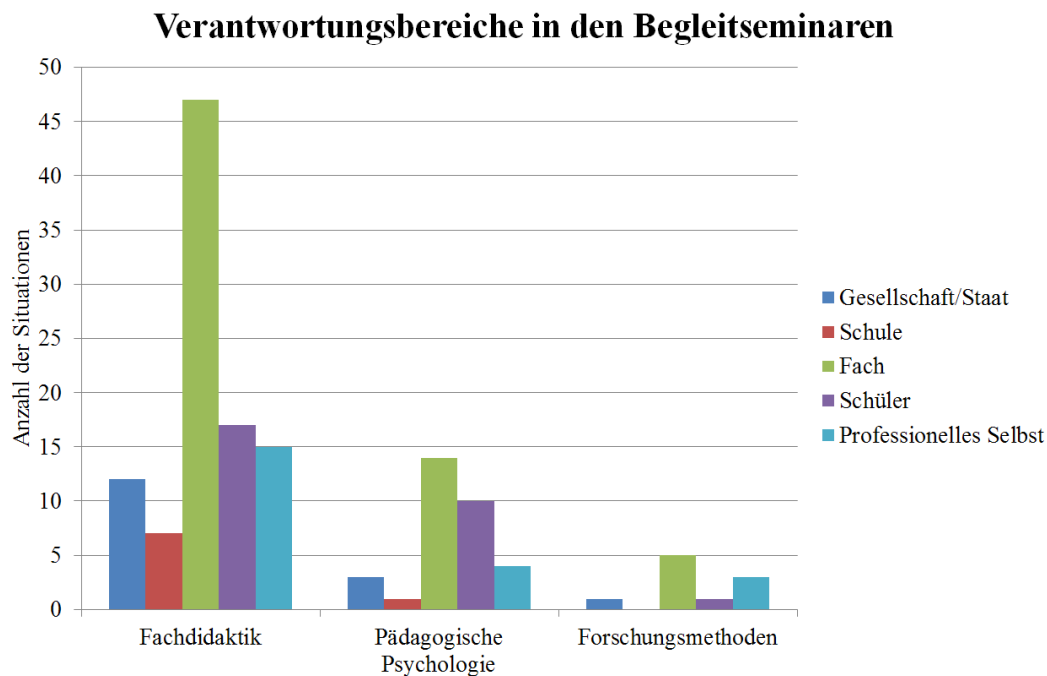


Abbildung 20: Verantwortungsbereiche in den Seminar-bezogenen Einträgen, differenziert nach Begleitseminaren

Das Praxissemester ist so angelegt, dass Begleitseminare der Fachdidaktiken, der „Pädagogischen Psychologie“ und der „Forschungsmethoden“ die Erfahrungen an den Schulen aufnehmen und theoretisieren sollen (Lütgert, 2008, S. 43). Dies gelingt in Bezug auf berufsethisch relevante Erfahrungen nach den Befunden in dieser Studie allerdings offenbar nur sehr begrenzt: Die Teilnehmer wurden bei jeder Praxissituation gefragt, ob diese in den Begleitseminaren besprochen wurde und inwieweit sie sich ggf. gewünscht hätten, dass sie besprochen bzw. behandelt worden wäre. Bei 97 Situationen (89 %) geben die Teilnehmer an, die Situation wäre nicht im Seminar besprochen worden. Davon hätten sich allerdings fast die Hälfte gewünscht, die Situation wäre behandelt worden, und zwar in einem Seminar der Fachdidaktiken (gewünscht in 40 Situationen) oder der „Pädagogischen Psychologie“ (gewünscht in 30 Situationen).¹⁹²

Bei den insgesamt 12 beschriebenen Praxissituationen, die in – fast ausschließlich fachdidaktischen – Begleitseminaren besprochen wurden, geben die Teilnehmer fast immer an, dass

¹⁹² Hierzu ist kritisch anzumerken, dass die Besprechungen auch in einem Begleitseminar in einer späteren Woche stattgefunden haben könnte. Allerdings liefe eine solche spätere Besprechung dem Prinzip zuwider, auf akute Bedürfnisse unmittelbar reagieren zu können, da die Begleitseminare nur im zweiwöchentlichen Rhythmus stattfanden.

diese Besprechung hilfreich war.¹⁹³ Die 10 als hilfreich empfundenen Situationen behandeln vorrangig Themen im Bereich „Schüler“ (acht Situationen) oder „Professionelles Selbst“ (6 Situationen). Der Bereich „Fach“ wird nur in 4 dieser Situationen behandelt. Auch wenn es also die fachdidaktischen Seminare sind, welche hier als hilfreich erachtet werden, werden dabei nicht ausschließlich oder vordergründig solche Praxissituationen aufgearbeitet, die fachbezogene Themen berühren.

9.2.4 Evaluation des Praxissemesters in den Ethos-Lerntagebüchern

Viele Teilnehmer äußern sich in den Situationsbeschreibungen auch explizit evaluativ zum Praxissemester und zu einzelnen Elementen des Praxissemesters. Besonders häufig wird die Bedeutung der Begleitseminare diskutiert und sehr ambivalent bewertet. Positiv empfinden die Teilnehmer hier den Austausch über die Erfahrungen in der Praxis, die Anregungen für die Gestaltung des eigenen Unterrichts und konkrete Tipps für die Praxis. Negativ bemerkt wird, dass der Austausch insgesamt jedoch zu kurz komme:

Ganz grob kann man sagen, dass wir Studenten uns in den Begleitseminaren sehr gern gemeinsam austauschen. Leider ist in den Seminaren nicht viel Zeit dafür vorgesehen. Die Lehrpersonen haben einen festen Plan, welche Themen sie mit uns besprechen oder erarbeiten möchten. Dies ist sicherlich sehr wichtig, um Sachverhalte klären zu können. Wir wiederum fänden es alle sehr schön, unsere eigenen Erfahrungen, was funktioniert und was nicht im Unterricht, uns mitteilen zu können. Da wir in unterschiedlichen Schulen und Städten im Praktikum sind, haben wir leider auch nicht anderweitig die Möglichkeit, uns auszutauschen. (Heike E., KW 44, S. 4)

Darüber hinaus wird der Nutzen einzelner Begleitseminare (insbesondere der erziehungswissenschaftlichen Seminare) hinterfragt und das Verhalten einzelner Dozenten unter anderem im Hinblick auf ihre Vorbildwirkung für die eigene Lehrtätigkeit kritisiert.

Die Schulpraxis wird insgesamt positiv bewertet. Vorteilhaft empfinden die Teilnehmer das Feedback durch Lehrer an der Schule, speziell auch durch die Mentoren, sowie durch andere Praktikanten im Team. Problematisch erachten die Teilnehmer allerdings, wenn sich Lehrer in den Unterricht der Praktikanten „einmischen“. Die Übertragung einiger schulischer Aufgaben auf die Praktikanten, wie z. B. von eigenständigem Unterricht, empfinden einige Praktikanten sogar als verantwortungslos.

Einige Teilnehmer äußern sich auch zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Praxissemester. Hier wird die gemeinsame Planung von Unterricht und Unterrichtsreihen in den Seminaren gelobt, die dann in der Praxis umgesetzt wird. Auch dass in den Seminaren theoretische Handlungsmodelle entwickelt werden, die dann für die Anwendung bereit ste-

¹⁹³ In 3 dieser Situationen werden auch Kenntnisse aus den Begleitseminaren als besonders anregende Faktoren benannt. Bei 3 weiteren Situationen wurden Kenntnisse aus den Begleitseminaren ebenfalls als anregende bzw. beeinflussende Faktoren angegeben – hier wurden die Situationen aber offenbar nicht explizit besprochen.

hen, wird positiv hervorgehoben. Allerdings bemängeln einige Teilnehmer auch, dass sie in den Seminaren gerade keine Praxisbeispiele kennenlernten, dass die Seminarinhalte zu praxisfern seien und dass die Seminare zu wenig auf die Praxiserfahrungen eingingen.

Wenn auf das Praxissemester allgemein Bezug genommen wird, dann wird hier positiv betont, dass man sich durch das Praxissemester besser auf die Schule vorbereitet fühle und das Praxissemester als gutes Versuchsfeld wahrgenommen habe. Henrike Y. fasst ihr Praxissemester folgendermaßen zusammen: „Das Praxissemester hat mir von Anfang an viel Freude bereitet. Ich bin etwas enttäuscht darüber, dass es schon vorbei ist und ich mich nun den letzten drei Semestern wieder der Uni widmen muss...“ (Henrike Y., KW 24, P, 6)

9.2.5 Zusammenfassung

Im Folgenden werden abschließend die zentralen Erkenntnisse zu den berufsethisch relevanten Situationen im Praxissemester zusammengefasst. Es wird dabei erneut nach Praxis- und Seminarsituationen getrennt und zum Schluss auf die Verzahnung von Praxis und Theorie eingegangen.

Praxissituationen

Besonders bedeutend für die Auseinandersetzung mit berufsethischen Themen – vor allem in den intensiv behandelten Verantwortungsbereichen „Schüler“, „Professionelles Selbst“ und „Fach“ – sind für die Teilnehmer in der Schulpraxis Unterrichts- oder unterrichtsnahe Situationen, in denen sie selbst in unmittelbaren Kontakt zu Schülern treten, ggf. können weitere (Fach-)Lehrer beteiligt sein. Wenn die Teilnehmer mit Lehrern ohne Schülerbeteiligung interagieren, geschieht dies auch in anderen Settings als dem Unterricht (z. B. Unterrichtsauswertungen, Lehrerzimmergespräche oder Konferenzen). Dann erhält der Bereich „Schule“ eine größere Bedeutung.

Beeinflusst werden die Teilnehmer ebenfalls vor allem durch ihre Erlebnisse mit den Schülern, aber auch durch das Feedback der Fachlehrer und Mentoren und durch eigene Unzufriedenheit. Kenntnisse aus dem Studium oder den Begleitveranstaltungen spielen dagegen eine nachrangige Rolle. Bemerkenswert ist, dass verhältnismäßig viele „sehr wichtige“ Situationen dadurch gekennzeichnet sind, dass andere Praktikanten auf den Entwicklungsprozess einwirken. Hier scheint es, dass ein Strukturelement des Praxissemesters, die Arbeit in Teams, die gewünschte Wirkung zeigt.

Im Verlauf des Praxissemesters erlangen die Teilnehmer offenbar zunehmend Sicherheit in Bezug auf die „Unterrichtsplanung“: Diese Kategorie im Verantwortungsbereich „Fach“ nimmt über die Zeit stetig ab. In den Bereichen „Fach“, „Schüler“ und „Professionelles

Selbst“, die in den Praxissituationen insgesamt am häufigsten angesprochen werden, ist ansonsten die Unterrichtsphase besonders bedeutsam: Hier erleben die Teilnehmer die entscheidenden direkten Schülerkontakte. Sie ergründen ihr Verhältnis zu den Schülern und ihre Möglichkeiten, dieses Verhältnis und den Unterrichtsgang zu gestalten, sie erproben ihre Lehrerposition und hinterfragen die eigene Tätigkeit sowie die Qualität ihres Unterrichts. Dabei konzentrieren sie sich jedoch weniger auf die Inhalte und Unterrichtsgestaltung als auf die fachbezogenen Schülerkognitionen.

Seminarsituationen

Die universitären Begleitveranstaltungen werden von den Teilnehmern insgesamt als deutlich weniger wichtig empfunden als die Praxissituationen. In mehr als 15 % der Fälle gaben die Teilnehmer an, am letzten Seminartag keine berufsethisch relevanten Situationen erlebt zu haben bzw. berufsethische Themen besprochen zu haben. Am ehesten werden solche Themen jedoch in den fachdidaktischen Veranstaltungen angesprochen, wobei der Schwerpunkt erwartungsgemäß auf dem Verantwortungsbereich „Fach“ liegt. Die Seminare der „Forschungsmethoden“ werden im Hinblick auf die Entwicklung eines Berufsethos dagegen so gut wie gar nicht besprochen.

Verzahnung von Theorie und Praxis

In Bezug auf die berufsethischen Themen und Verantwortungsbereiche, die im Praxissemester berührt werden, kann festgestellt werden, dass sich die Praxis an den Schulen und die begleitenden Seminare grundsätzlich unterscheiden: Während in der Schulpraxis vor allem die Bereiche „Schüler“, „Professionelles Selbst“ und „Fach“ vorkommen, konzentrieren sich die Begleitseminare sehr vordergründig auf den Verantwortungsbereich „Fach“. Die Bereiche „Gesellschaft/Staat“ und „Schule“ werden in beiden Praxissemesterfeldern deutlich weniger intensiv angesprochen, in den Praxissituationen jedoch stärker als in den Seminaren.

Die Teilnehmer geben an, dass die von ihnen geschilderten berufsethischen Erfahrungen selten in den Begleitveranstaltungen aufgegriffen wurden; in etwa der Hälfte der Fälle ohne Bearbeitung im Seminar hätten sich die Teilnehmer dies aber gewünscht. Positiv im Sinne der Konstruktion des Praxissemesters ist es jedoch, dass die Teilnehmer bei den meisten Situationen, die im – zumeist fachdidaktischen – Seminar besprochen wurden, diese Besprechung auch als hilfreich empfinden.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Vgl. zu ähnlichen Befunden Holtz (2014a, 2014b).

9.3 Entwicklungen des Lehrerethos im Praxissemester

Basierend auf den Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse werden in den folgenden Kapiteln die Einträge in den Ethos-Lerntagebüchern im Hinblick auf verschiedene Verlaufsformen der Entwicklung von Lehrerethos im Praxissemester untersucht. Hascher und Wepf unterteilen die in ihrer Studie gefundenen Lernverläufe in (1) einmalige, weitgehend abgeschlossene Prozesse, (2) Prozesse mit mehreren Episoden und einem Abschluss und (3) Prozesse mit mehreren Episoden ohne eindeutigen Abschluss (vgl. S. 113 – 115). In der vorliegenden Studie konnten diese drei Formen nicht so klar voneinander getrennt wiedergefunden werden. Insbesondere waren die Verlaufsformen (2) und (3) empirisch nicht eindeutig zu unterscheiden. Durch die spezielle Struktur der Lerntagebücher mit Einträgen zu Praxis- und Seminarsituationen wurden jedoch fallbezogen, aber auch fallübergreifend weitere Entwicklungsformen identifiziert.

In Kapitel 9.3.1 werden zunächst Situationen beschrieben, in denen einzelne Schlüsselerlebnisse zu berufsethisch relevanten Erkenntnissen bei den berichtenden Teilnehmern führen. Kapitel 9.3.2 zeigt Beispiele von Lernprozessen, bei denen die Teilnehmer mehrere Episoden schildern, in denen sie sich im Verlauf des Praxissemesters mit dem gleichen Thema auseinandersetzen und dadurch ihre berufsethischen Haltungen langsam verändern bzw. verstetigen. Kapitel 9.3.3 umfasst solche Lernprozesse, in denen die geschilderten Praxis- und Seminarsituationen eng aufeinander bezogen sind und dadurch die berufsethische Entwicklung der Teilnehmer stimulieren. In Kapitel 9.3.4 werden fallübergreifend Situationen untersucht, in denen Teilnehmer in miteinander vergleichbaren Situationen unterschiedliche Perspektiven auf die gleichen berufsethischen Themen entwickeln. Eine Zusammenfassung in Kapitel 9.3.5 verdichtet abschließend die zentralen Erkenntnisse aus diesen hermeneutisch-interpretativen Analysen.

9.3.1 Entwicklungen durch Schlüsselerlebnisse

Die folgenden vier Fallbeispiele zeigen Situationen, die hier als berufsethische „Schlüsselerlebnisse“ bezeichnet werden sollen: Als Schlüsselerlebnisse werden Erlebnisse verstanden, „die besonders geeignet sind, bei einer Person die gerade für sie bezeichnenden Reaktionen zu ermitteln“ (Dorsch Psychologisches Wörterbuch, 2009, S. 882). Diese Definition weist auf zwei Eigenschaften solcher Situationen hin, die auch für die Interpretationen der nachfolgenden Fallbeispiele entscheidend sind: Erstens sind diese Erlebnisse personenspezifisch: Ein Erlebnis kann somit für die eine Person ein Schlüsselerlebnis sein, für eine andere aber nicht. Dafür ausschlaggebend sind die persönlichen Eigenarten der betroffenen Personen, d. h. Persönlichkeitseigenschaften, frühere Erfahrungen, Einstellungen oder Überzeugungen etc. Im Falle des Berufsethos erscheinen hier bereits bestehende berufsethische Haltungen

von besonderer Relevanz. Zweitens ist es möglich, durch Schlüsselerlebnisse besonders starke Reaktionen zu beobachten. Diese können unmittelbare Reaktionen in der betreffenden Situation sein, es kann sich aber auch zum Beispiel um längerfristige Einstellungs- und Verhaltensänderungen handeln.

9.3.1.1 Kollektives Lob: Motivation und Arbeitserleichterung

(Robert D., KW 10, P)

Robert D. beschreibt eine Situation in einer Hospitationsstunde in der Einführungsphase des Praxissemesters. Die Lehrerin erteilt darin einem Schüler im Gespräch nebenbei eine Hausaufgabe. Als die Lehrerin den Schüler später darum bittet, die Aufgabe im Hausaufgabenheft zu vermerken, stellt sich heraus, dass er dies bereits erledigt hat. Die Lehrerin bringt daraufhin ihre positive Überraschung zum Ausdruck, indem sie nicht nur den Schüler selbst, sondern die gesamte Klasse lobt. Dieses Kollektivlob bildet das Schlüsselerlebnis für Robert D.: Er erkennt darin eine „ausgezeichnete Möglichkeit, die Schüler zu motivieren, ein gutes Gefühl mit dem Unterricht verbinden zu lassen sowie das Gruppengefühl zu stärken“ (Abs. 9).

Robert D. spricht in dieser Situation also vor allem die pädagogische Verantwortung von Lehrern in Bezug auf die Steigerung der Lernmotivation der Schüler und die positive Beeinflussung gruppendynamischer Prozesse an. Der Lerneffekt tritt für ihn durch den Kontrast zu bisherigen Erfahrungen mit Kollektivbestrafungen ein. Die Beobachtung der positiven Effekte des Kollektivlobs im Unterricht bringt ihn dazu, dass er generell das Lob als pädagogisches Mittel stärker in die eigenen Handlungsroutinen einbauen will: „Ich werde mich im eigenen Unterricht auch bemühen, wo immer es angebracht ist, zu loben. Und dabei mehr zu loben als zu tadeln, sofern es möglich ist“ (Abs. 11).

Wenngleich Robert D. die berufsethische Komponente explizit anspricht, reflektiert er nicht die Gründe, warum „es wichtig ist, nicht nur zu tadeln, sondern vor allem zu loben“ (Abs. 10), sondern bleibt auf einer utilitären Ebene: Nicht die Überlegung, wie die Lernmotivation und die Gruppendynamik die Entwicklung der Schüler beeinflussen und welche ethischen Implikationen dies für ihn als Lehrer mit sich bringt, steht für ihn im Mittelpunkt, sondern er konzentriert sich darauf, dass die Schüler durch das Lob im Unterricht besser mitarbeiten und die Tätigkeit des Lehrers erleichtern: „Im Endeffekt fühlt sich der Schüler bestätigt und arbeitet besser mit. [...] Und dies erleichtert gleichzeitig die Arbeit des Lehrers selber, macht die Arbeit angenehmer“ (Abs. 10).

9.3.1.2 Autoritätssicherung durch Bestrafung

(Paul A., KW 10, P)

Paul A. beschreibt eine Situation in einer Hospitationsstunde zu Beginn des Praxissemesters. Hier bestraft ein Sportlehrer einen Schüler für die Benutzung eines Schimpfwortes mit Liegestützen. Paul A. beobachtet dabei, dass die Schüler den Lehrer dadurch mehr respektieren, die Strafe akzeptieren und in der Folge auf ihre Wortwahl stärker achten. Er führt dies auf die Qualität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, aber auch auf das Klassenklima zurück. Seinen Lerneffekt beschreibt Paul A. zweigeteilt:

Ich habe aus der Situation entnommen, dass man nicht alles im Unterricht durchgehen lassen darf und auch als Autoritätsperson beachtet werden sollte. [...] Ich kann nun mit Bestimmtheit sagen, dass ein Lehrer immer genau entscheiden muss, ob er Kollege oder Respektsperson sein will. Beides hat seine Berechtigung, aber der Umgang damit will geübt sein. (Abs. 8)

Er spricht somit die beiden Verantwortungsbereiche „Professionelles Selbst“ und „Schüler“ an. Beide Bereiche werden allerdings nur oberflächlich berührt: In Bezug auf die Verantwortung gegenüber sich selbst hält Paul A. lediglich fest, dass ein Lehrer „als Autoritätsperson beachtet werden sollte“; in Bezug auf die Verantwortung für die Schüler thematisiert er das Lehrer-Schüler-Verhältnis und dabei die Frage der Nähe vs. Distanz des Lehrers zum Schüler, die beide „seine Berechtigung“ hätten. Seine Erkenntnisse begründet oder hinterfragt Paul A. jedoch nicht und lässt damit weitgehend offen, welche berufsethischen Folgerungen sich daraus für ihn ergeben.

9.3.1.3 Negativ-Vorbilder im Seminar

(Tanja Q., KW 24, S)

Tanja Q. beschreibt eine Seminarsituation in der letzten Praxissemesterwoche. Darin erhält sie von den Seminarleiterinnen negative Bewertungen für eine eigene Unterrichtsplanung und für einen Entwurf für eine Leistungskontrolle. Die Kritikpunkte der Dozentinnen beziehen sich darauf, dass sie bei der Unterrichtsplanung nicht den Lehrplan der Grundschule konsultiert habe (und somit nicht auf die Vorkenntnisse der Schüler eingegangen sei) und bei der Leistungskontrolle einzelne Materialien nicht eingereicht habe. Aus Tanja Q.s Sicht sind die Bewertungen jedoch ungerechtfertigt. Den fehlenden Bezug auf den Grundschullehrplan verteidigt sie damit, dass auch „die Fachlehrerin in der Klasse [...] so etwas nicht [weiß], weil die Schüler aus verschiedenen Schulen kommen und alle verschiedene Vorkenntnisse haben“ (Abs. 5). In Bezug auf die fehlenden Materialien für die Leistungskontrolle gibt sie an, dass die Anforderungen im Vorfeld nicht klar festgelegt worden waren. In diesem Zusammenhang kritisiert sie die mangelhafte Transparenz der Bewertungskriterien für den Praxissemesterbericht.

Die fachliche Komponente ihrer Kritik in Bezug auf den Lehrplan lässt sie in der weiteren Reflexion fallen und bezieht sich nur noch auf die Frage der Bewertungstransparenz. Sie verweist darauf, dass die Seminarleiterinnen – selbst praktizierende Lehrerinnen – wüssten, „dass man nur bewerten kann, was man vorher „unterrichtet“ hat“ (Abs. 8). Dies sei hier jedoch nicht geschehen. Stattdessen habe man ihr zu Beginn des Semesters versichert, es handele sich um „Unterrichtsversuche“, während sie nun „wie Profis bewertet“ würden, was sie für unfair hält.

Tanja Q.s Schlussfolgerung aus dieser Situation fasst sie folgendermaßen zusammen:

Ich habe daraus gelernt, wie wichtig es ist, seinen Schülern gegenüber fair zu sein und die Bewertungen nicht sinnlos festzusetzen. Leistungskontrollen dürfen nicht als Strafe dienen, sondern sollen nur den Wissensstand der Schüler wiedergeben. (Abs. 8)

Mit dem Anspruch an die eigene Lehrtätigkeit, Fairness gegenüber den Schülern (realisiert als Bewertungstransparenz) anzustreben, überträgt sie die Erfahrung mit den Seminarleiterinnen auf ihre eigene Lehrtätigkeit. Zudem definiert sie das Verhältnis der Bereiche „Gesellschaft/Staat“, „Fach“ und „Schüler“ in Bezug auf Leistungskontrollen: Diese hätten die Aufgabe, den Wissensstand der Schüler zu messen, und dürften nicht als Bestrafung missbraucht werden.

9.3.1.4 Lehrer als Führungspersönlichkeiten

(Robert D., KW 12, S)

Robert D. schildert eine Seminarsituation in der Einführungsphase des Praxissemesters. Diese Situation bildet für ihn ein Schlüsselerlebnis, weil er sich über eine Eigenschaft seiner Person klar wird, die ihm für einen Lehrer essenziell erscheint und die er im bisherigen Studium vernachlässigt habe. In einer Arbeitsphase des Seminars moderiert Robert D. eine Kleingruppe und stellt fest, dass er von seinen Kommilitonen in dieser Rolle als Moderator akzeptiert wird. Er erinnert sich nun daran, dass er vor dem Studium „immer derjenige in solchen Gruppen [war], der die Führungsrolle übernahm“ (Abs. 7) und diese Rolle im Studium verloren habe. Gleichwohl empfindet er „dieses Verhalten als wichtig“ (Abs. 8), denn der „Lehrer moderiert nun mal die Ideen und Beiträge der Schüler“ (Abs. 10) und es macht ihm selbst Spaß, gibt ihm „Selbstvertrauen und Befriedigung“ (Abs. 9).

Robert D. geht in dieser Reflexion darauf ein, dass der Lehrer eine Führungspersönlichkeit zu sein habe, und berührt damit den berufsethischen Bereich „Professionelles Selbst“. Dabei bleibt er in seiner Darstellung auf einer beschreibenden Ebene, begründet seine Einschätzung nicht und befasst sich auch nicht mit der Frage, welche Verantwortung damit einhergeht. Auch den Umstand, dass diese moderierenden Tätigkeiten ihm selbst „Selbstvertrauen und

Befriedigung“ verschaffen und was dies für sein Verhältnis zum Lehrerberuf und zu seinen Schülern bedeutet, reflektiert Robert D. nicht im Hinblick auf berufsethische Folgerungen.

9.3.2 Entwicklungen als Lernprozess

Im vorangegangenen Kapitel wurden Beispiele vorgestellt, in denen singuläre Situationen die Teilnehmer zu berufsethischen Reflexionen angeregt haben. In den folgenden vier Beispielen berichten die Teilnehmer über Situationen, durch die sie im Verlauf des Praxissemesters wiederholt mit dem gleichen Thema konfrontiert wurden und sich dadurch ein Lernprozess ergab – in Form einer Weiterentwicklung oder einer Verstetigung berufsethischer Haltungen.

9.3.2.1 Nähe und Distanz im Umgang mit Schülern

(Zora C., KW 10, KW 12, KW 18, P)

Zora C. beschreibt insgesamt drei Situationen, von denen sich zwei in der Einführungsphase und eine am Ende der Unterrichtsphase ereignen. Bei allen Situationen handelt es sich um Hospitationen, und Zora C. beschäftigt sich insbesondere damit, welches Verhältnis die beschriebenen Lehrerinnen zu ihren Schülern zeigen. Dabei ist sie von einer Lehrerin abgestoßen, während die beiden anderen sie zutiefst berühren.

Die Schilderung der ersten Situation in Kalenderwoche 10 beginnt Zora C. mit dem Hinweis darauf, dass sie eine Situation erlebt habe, „die mir deutlich gemacht hat, wie ich als Lehrerin nicht sein möchte“ (Abs. 4). Sie beschreibt das Verhalten einer Chemielehrerin, die während einer schriftlichen Leistungskontrolle in einer neunten Klasse eine Schülerin umarmt, einer nächsten Schülerin durchs Haar streift und einem Schüler den Nacken kraut. Nach der Leistungskontrolle lässt sie einen Schüler aufgrund einer falschen inhaltlichen Aussage zur Tafel kommen: „Nachdem sie ihn zurechtgewiesen hatte, fragte sie ihn: ‚Bist du mein Schatz?‘ Er antwortet ‚Ja‘ und sie meint: ‚Dann verzeihe ich dir.‘“ (Abs. 4)

Zora C. beschreibt weiterhin, dass sie in einer späteren Hospitationsstunde in der gleichen Klasse in einem Gespräch zwischen Schülern deren Einschätzung mitanhört, „dass diese Lehrerin keine Pädagogin sei und wie man denn Schülern so deutlich zeigen kann, wen man mag und wen nicht“ (Abs. 4). Sie reflektiert daraufhin, dass Lehrer ein Grundmaß an Distanz zu den Schülern aufbringen müssten und begründet dies damit, dass „jeder Mensch [...] einen persönlichen Distanzbereich [hat], der zu wahren sein sollte“ (Abs. 6). In der Folge geht sie darauf ein, dass diese Distanz nach reiflicher Erwägung in besonderen Situationen aufgegeben werden könne. Doch speziell ihr Eindruck, dass den Schülern das Verhalten der Lehrerin deutlich unangenehm gewesen sei und zudem eine Ungleichbehandlung und eine

altersunangemessene Behandlung der Schüler zeige, bestärkt sie in der Annahme, dass die Lehrerin hier einen notwendigen Distanzbereich missachtet habe.

Die zweite Situation (KW 12) ereignet sich im Biologieunterricht einer sechsten Klasse. Zora C. merkt bereits zu Beginn der Situation an, dass sie die Lehrerin „vorher gemieden habe, da ich sie als sehr streng empfand“ (Abs. 4). Da ihr die Lehrerin jedoch von Kommilitonen empfohlen wurde, will sie sich in einer Hospitation selbst ein Bild machen. In der Stunde halten zwei Mädchen zwei Kurzvorträge, von deren inhaltlicher Qualität und Darbietung Zora C. stark beeindruckt ist. Imponierend findet sie jedoch auch die Reaktion der Lehrerin im Anschluss an den zweiten, besonders guten Vortrag:

Und nachdem das Mädchen seinen Vortrag beendet hatte, stand die Lehrerin auf und schwieg erst einen Moment und hatte leichte Tränen in den Augen und sagte zu dem Mädchen: „Wahnsinn, so eine Leistung habe ich noch nie in einer sechsten Klasse erlebt“. Anschließend ließ sie die Kinder auf Basis der beiden Vorträge die Top Ten eines guten Vortrages aufschreiben und motivierte und lobte so noch einmal. (Abs. 4)

Diese Situation hinterlässt bei Zora C. einen tiefen Eindruck. Regelrecht euphorisch geht sie danach darauf ein, dass sie selbst „genauso sein möchte. Ich möchte Schüler am liebsten immer motivieren“ (Abs. 6). Es beeindruckt sie insbesondere der Umstand, dass die Lehrerin den Schülern „nicht nur die 1 [einträgt], sondern über andere Kanäle den Schülern eine Anerkennung zu ihren Leistungen“ (Abs. 6) gibt und dass dies „so herzlich und dankbar von den Schülern aufgenommen“ (Abs. 6) wird.

Zora C. sieht die Motivation durch die Lehrerin hier nicht unter dem Nützlichkeitsaspekt für den Fortgang des Unterrichts, sondern mit Blick darauf, wie die Lehrerin positiv auf die Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühle der Schüler einwirkt und dabei ein Vertrauensverhältnis zu den Schülern etabliert. Zora C. bezieht dabei keine wissenschaftlichen Theorien oder Kenntnisse aus dem Studium in die Analyse und Einordnung ihrer Eindrücke ein, sondern führt diese nur auf „die Motivation, [die] für meine Begriffe eher indirekt erfolgte“ und auf das „unendliche Feingefühl der Lehrerin“ (Abs. 6) zurück.

In der dritten Situation (KW 18) bittet eine Deutschlehrerin, gleichzeitig Klassenlehrerin der unterrichteten Klasse, einen Schüler in ernstem Tonfall nach vorn, erteilt ihm dann jedoch keinen Auftrag. Nach einer kurzen Wartezeit fragt sie den Schüler nach seinem Geburtstag, bevor sie ihm lächelnd die Hand gibt, ihm nachträglich zum Geburtstag gratuliert und mit einem kleinen Geschenk überrascht. Im Fortgang der Stunde gelingt es der Lehrerin immer wieder, durch kleine Gesten, Bemerkungen und Fragen auf die persönlichen Belange der Schüler einzugehen, danach aber „geschickt wieder zurück zum Thema zu finden“ (Abs. 4).

Zora C. imponiert dieses Verhalten, durch welches die Lehrerin „die Tätigkeit als Klassenlehrer sehr wohl mit [ihrem] normalen stofflichen Pensum“ (Abs. 6) in Einklang bringt.

Auch wenn sie die Stunde als idealistisch einschätzt, kann sie durch ihre Beobachtung allgemein „viele Freiräume, die man eigentlich viel zu wenig nutzt, erkennen. Gerade für das persönliche Befinden eines Schülers bleibt viel zu wenig Zeit – gerade mit dem Klassenlehrer“ (Abs. 6).

In allen drei geschilderten Situationen beschäftigt sich Zora C. sehr intensiv mit dem Verhältnis der Lehrerinnen zu ihren Schülern und dabei speziell mit der Frage der persönlichen Nähe zu den Schülern. Dabei vermisst sie gewissermaßen das Spektrum dieser berufsethischen Dimension: In der ersten Situation nimmt sie wahr, dass die Lehrerin den persönlichen Distanzbereich ihrer Schüler verletzt, kann jedoch das angemessene Maß an Distanz (noch) nicht genauer bestimmen. Die Lösungen der beiden anderen Lehrerinnen sieht sie dagegen als vorbildhaft: Sie sind aus ihrer Sicht streng, aber feinfühlig (zweite Situation), bzw. fach- und schülerbezogen (dritte Situation).

9.3.2.2 Schule als gesellschaftliche Instanz

(Yvo X., KW 10, S; KW 18, S; KW 22, P; KW 24, P)

Yvo X. beschäftigt sich in sehr unterschiedlichen Situationen in fachdidaktischen Seminaren und in Bezug auf Erlebnisse an der Praktikumsschule mit der Frage nach der gesellschaftlichen Rahmung der Lehrertätigkeit. Anhand dieser Situationen zeigt sich, wie sich seine Auffassungen über die Rolle des Lehrers in der Gesellschaft, die Bedeutung der Schule überhaupt und speziell des Gymnasiums und des Abiturs sowie über Probleme im Bildungssystem formen bzw. verfestigen.

Die erste Situation findet in der ersten Begleitveranstaltung der Fachdidaktik statt (KW 10). Hier wird besprochen, nach welchen Gesichtspunkten Lehrer die ausgewählten Unterrichtsinhalte legitimieren. Yvo X. geht auf die im Seminar entstehende Diskussion nicht genauer ein, bemerkt aber, dass hier „Argumente zur Sprache [kamen], denen ich mir vorher nicht oder nicht genug bewusst war“ (Abs. 4) und die ihm die „Verantwortung den Schülern, aber auch der Fachwissenschaft gegenüber besser bewusst“ (Abs. 6) machen. Diese Verantwortung hebt er dann auf die gesellschaftliche Ebene, indem er sich vornimmt, „den Lehrerberuf in der Gesellschaft wieder stärker zu vertreten, um ihm die verdiente Aufmerksamkeit und Ehre zukommen zu lassen“ (Abs. 6).

Die zweite Situation findet acht Wochen später ebenfalls in einem fachdidaktischen Seminar statt (KW 18). Die Praktikanten erhalten hier die Möglichkeit zu beobachten, wie Fachlehrer gemeinsam das schriftliche Abitur auswerten. Diese Beobachtung erschüttert Yvo X., da er den Eindruck erhält, „dass das Abitur in den Augen einiger anwesender Lehrer mittlerweile die Bedeutung einer x-beliebigen Klassenarbeit hat“ (Abs. 6). Nach seiner Ansicht besprechen die Lehrer die einzelnen Aufgaben nur oberflächlich und verwenden für die Bewertung

gen keinen einheitlichen Maßstab, was Yvo X. hoch problematisch findet: „Genau das ist aber falsch! Das Abitur hat maßgeblichen Einfluss auf die Zukunft der Schüler und die Korrektur sollte ernst(er) genommen werden [...], sonst sind der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet [...].“ (Abs. 6)

Yvo X. thematisiert hier die Verantwortung der Lehrer in Bezug auf die Ermöglichung oder Verwehrung von Zukunftschancen durch die Vergabe des höchsten allgemeinbildenden Abschlusses. Er mahnt an, dass Lehrer dabei besonders gewissenhaft vorgehen sollten, um diese Entscheidungen zu legitimieren. Sein Resümee bezieht er entsprechend auf seine eigene Aufgabe als zukünftiger Lehrer: „Ich möchte später als Lehrer die Bedeutung des Abiturs nicht vergessen und mir klar darüber sein, für welche Leistungen ich Punkte vergebe.“ (Abs. 6)

In den letzten beiden Praxiseinträgen seines Portfolios sind Beobachtungen bzw. Erlebnisse an der Praxisschule Auslöser für Yvo X.s Reflexionen über die gesellschaftliche Relevanz des Lehrerberufs. In KW 22 verfolgt er ein Gespräch zwischen Kollegen im Vorbereitungszimmer über „Kritikpunkte am Bildungssystem allgemein und die Kritik an der Schulleitung“ (KW 22, P. 4). Yvo X. leitet aus dieser Beobachtung zwei berufsethisch relevante Erkenntnisse ab: Erstens meint er, dass nur praktizierende Lehrer tatsächlich einschätzen könnten, an welchen Problemen das Bildungssystem wirklich kranke, und ordnet dementsprechend auch die Verbesserungsvorschläge der Kollegen ein. Zweitens beobachtet er, dass einzelne Kollegen „unter der gegenwärtigen Situation leiden und nicht mehr die Kraft oder den Idealismus“ (Abs. 6) für außerunterrichtliches Engagement aufbringen. Gegen eine solche Entwicklung verwehrt er sich persönlich: „Ich möchte ein Lehrer sein, für den auch Aktivitäten außerhalb des Unterrichts zum Schulalltag gehören. Auch wenn sie weder bezahlt noch durch Abminderungsstunden ausgeglichen werden.“ (Abs. 6)

In seiner letzten Praktikumswoche berichtet Yvo X. davon, dass in seiner Schule auf Anweisung des Schulleiters „aufgrund der Weltmeisterschaft der Schultag verkürzt wird“ (KW 24, P. 4), was er selbst ebenso wie ein Großteil der Lehrerschaft ablehnt. Yvo X. stellt dazu fest, dass diese Entscheidung die Schüler unangemessen verwöhne und sie dazu bringe, ihre Aufmerksamkeit und Motivation für schulische Belange – insbesondere am Schuljahresende – zu verringern. Er dagegen sei „gegen eine Aufweichung der Anforderungen an einem Gymnasium“ (Abs. 6) und fordert, man solle „wieder die Leistung eines Schülers in den Mittelpunkt stellen und die ohnehin zu laschen Anforderungen am Gymnasium nicht noch künstlich aufweichen“ (Abs. 6).

In der Gesamtschau dieser Folge von vier Situationen wird deutlich, wie Yvo X. in der ersten Seminarsituation erstmals mit der Frage der Legitimierung fachlicher Inhalte konfrontiert

wird und davon ausgehend die gesellschaftliche Bedeutung seines Berufs definiert. Diese Perspektive vertieft er in den folgenden Situationen in Bezug auf die Bedeutung des Abiturs und des Gymnasiums sowie auf Probleme im Bildungssystem und schärft bzw. verfestigt dabei seine eigene Haltung auf die Thematik.

9.3.2.3 Themenangebote von Schülern

(Vera C., KW 40, KW 42, P)

Vera C., Lehramtsstudierende für die Fächer Deutsch und Religion, beschäftigt sich in der Einführungsphase in zwei aufeinanderfolgenden Portfolieinträgen intensiv mit den Unterrichtsinhalten und ihrer Bedeutung für die Schüler. Beide Situationen ereignen sich während Hospitationsstunden. In beiden Situationen geht es darum, wie die beobachteten Lehrer mit sich unmittelbar ergebenden Themenangeboten der Schüler umgehen.

Die erste Situation (KW 40) ereignet sich in einer Ethikstunde im Anschluss an eine Pause, in der zwei Schüler miteinander stritten und dabei handgreiflich wurden. Im Unterricht greift der Lehrer diesen Streit auf und gestaltet ein Rollenspiel, in dem er eine Gerichtsverhandlung dazu nachstellt, bei der die Schüler die Gelegenheit erhalten, sich zu verteidigen. Der Lehrer spielt dabei selbst den Richter und spricht am Ende ein Urteil aus. Dadurch thematisiert er das „menschliche[...] Zusammenleben und Miteinander“ (Abs. 4) und bringt „durch geschickte Argumentation die Jungen [dazu], selbst ihre Fehler einzugestehen und Lösungsvorschläge zu geben“ (Abs. 6).

Vera C. imponiert dieser Umgang mit einem aktuellen gruppenspezifischen Problem, weil der Lehrer dieses nicht wie andere „kurz getadelt [hat] oder auf nach den Unterricht“ (Abs. 6) verschiebt, sondern sich damit unmittelbar auseinandersetzt und als ethisches Problem in seinen Ethikunterricht einbaut. Daran beeindruckt sie in erster Linie die Art und Weise der Verknüpfung fachlicher Inhalte mit Problemen der Schüler. Sie hinterfragt allerdings nicht die Methode der Gerichtsverhandlung, in welcher der Lehrer (und nicht etwa die Klassengemeinschaft) als Richter fungiert, und nimmt auch nicht auf gesamtgesellschaftliche Implikationen Bezug: „Sicher ist solch eine intensive Lösungsmöglichkeit von Problemfällen nicht immer möglich, aber hin und wieder würde es sich meiner Meinung nach lohnen, diese Zeit zu opfern, denn man kann so ein besseres Klassenklima und eine bessere Klassengemeinschaft erreichen.“ (Abs. 6)

In der zweiten Situation behandelt eine fünfte Klasse im Religionsunterricht das Thema Schöpfung, als ein Schüler die Lehrerin am Stundenende auf die naturwissenschaftliche Abstammungslehre anspricht. Die Lehrerin versucht, die Frage zunächst zu ignorieren und erwidert bei erneutem Nachfragen: „Wir schauen uns NUR die biblischen Schöpfungsgeschichten an, keine anderen!“ (Abs. 5)

Von dieser Reaktion ist Vera C. enttäuscht. Sie erkennt die Berechtigung der Frage des Jungen, der „in den naturwissenschaftlichen Fächern etwas anderes“ (Abs. 7) lernt und fordert, dass „man als Religionslehrer solche Fragen nicht ignorieren oder abtun [sollte], sondern darauf eingehen und den „perfekten Mittelweg“ finden“ (Abs. 7) müsste. Hier wird sie jedoch selbst ratlos, da sie selbst keine angemesseneren Antwortmöglichkeiten weiß und sich nun erhofft, „mit der Zeit (im Praktikum und im weiteren Studium) über solch schwierige und problematische Unterrichtsthemen mehr zu lernen und sicherere und kompetentere Lösungswege von meinen Dozenten und Anleitern geboten zu bekommen“ (Abs. 7).

Die beiden Situationen zeigen, wie Vera C. während ihrer Hospitationszeit auf der einen Seite von dem Ethiklehrer Anregungen für den eigenen Umgang mit aktuellen Schülerproblemen erhält, und sich auf der anderen Seite von der Art und Weise der Religionslehrerin, berechnete Schülerfragen zu ignorieren, abgrenzt. Sie befindet sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht in der Position, Alternativen zu dem Verhalten der Lehrerin zu entwerfen, oder auch das Verhalten des Lehrers differenzierter zu betrachten. Doch hält sie sich selbst vor Augen, dass sie hier noch Lernmöglichkeiten im Praktikum und im Studium nutzen möchte.

9.3.2.4 Lernbegleitung durch Seminarleiter

(Vera C., KW 40, KW 42, KW 44, KW 1, S)

Vera C. beschreibt eine Reihe von Seminarsitzungen in den Fachdidaktiken Religion und Deutsch in der Unterrichts- sowie der Evaluations- und Diagnosephase, die sie als besonders hilfreich in Bezug auf die Unterrichtsreihenplanung empfindet. Dabei beschäftigt sie sich sehr ausführlich damit, wie speziell die Seminarleiterinnen, aber auch die Kommilitonen im Seminar bei der Ausarbeitung helfen und dabei als Lernbegleiter für Vera C. fungieren und sie in ihrer didaktischen Kompetenzentwicklung unterstützen.

In der ersten Situation schildert Vera C. die Planung einer Unterrichtsreihe im Religionsseminar. Dabei geht sie darauf ein, wie die Dozentin die Seminarsitzung inklusive vor- und nachbereitender Aufgaben organisiert und wie dabei die einzelnen Strukturelemente ineinandergreifen, was sie zwar als „ziemlich viel theoretische[n] Input“ und großen zeitlichen Aufwand empfindet, „aber danach werden wir auch sehr gut auf unsere Unterrichtsstunden vorbereitet sein“ (KW 40, 4).

Ihr besonderes Augenmerk richtet Vera C. darauf, wie die Seminarleiterin die gemeinsame Erarbeitung der didaktischen Analyse begleitet. Sie empfindet es als sehr entlastend, dass die Dozentin den Studierenden „gleich kleine Tipps und Ratschläge“ und „einen Hilfszettel“ sowie eine unmittelbare Rückmeldung gibt, „ob wir mit unserer Planung auf dem richtigen Weg sind oder nicht“ (alle Abs. 4). Durch dieses Angebot individueller Hilfen und konkreter Lernbegleitung sowie durch die „durchdachte Struktur und Organisation [...]“ fühlen auch

wir als Praktikanten uns in unseren Stunden [...] sicherer und wirklich gut vorbereitet“ (Abs. 6).

Dieses Hilfsangebot wird von der Seminarleiterin auch tatsächlich eingelöst, wie Vera C. in dem darauffolgenden Seminar-Tagebucheintrag festhält. Basierend auf der selbstständig ausgearbeiteten Stundenplanung gibt die Dozentin Vera C. „Tipps im Zeitmanagement [...], wo ich kreative Dinge einbauen könnte u. v. m.“ (KW 42, 4). Wieder empfindet sie es als besonders hilfreich, dass sie hier eine Rückmeldung zur Planung ihrer Stunden erhält, „BEVOR ich diese überhaupt halte“ (Abs. 7).

Die dritte Seminarsituation, die Vera C. mit Bezug auf die Unterrichtsreihenplanung beschreibt, findet am folgenden Seminartag in der Fachdidaktik Deutsch statt. Hier wird im Seminar von den Teilnehmern erörtert, ob es sinnvoller sei, zur Motivationssteigerung der Schüler in einer Unterrichtsreihe immer neue Kurzgeschichten zu verwenden, oder ob eine einzige Kurzgeschichte über mehrere Stunden behandelt werden sollte, um „zusätzliche Vorbereitungen und [eine] immer wieder neue Einarbeitung in den Text“ (KW 44, 5) zu sparen. Für Vera C. ist diese Erörterung „sehr hilfreich“, weil sie ebenfalls befürchtet, „meine Unterrichtsstunden könnten für die SchülerInnen langweilig sein“ (Abs. 7). Gleichzeitig müsse man allerdings bedenken, „dass wir „nur“ Praktikanten im 5. Semester sind[, die sich] eher an einfachen Unterrichtsmethoden ausprobieren [sollten], um ein allgemeines Gefühl der Sicherheit beim Unterrichten zu bekommen“ (Abs. 7). Zu einer Schlussfolgerung für die eigene Unterrichtsplanung führt diese Überlegung jedoch in der Reflexion im Tagebuch nicht.

Die letzte Seminarsituation in diesem Themenkomplex wird etwa zwei Monate später beschrieben (KW 1). Vera C. befindet sich bereits in der Evaluations- und Diagnosephase und schildert nun wieder eine Situation im Begleitseminar Religion. Inhaltlich geht es um die Arbeit mit Texten. Vera C. geht in ihrer Darstellung vordergründig auf diese inhaltliche Seite ein, indem sie wiedergibt, wie bei der Textarbeit auf inhaltliche Progression geachtet werden müsse, wann Interpretation und kreative Weiterbearbeitung erfolgen kann. Dabei bleibt sie nicht nur auf einer beschreibenden, strukturellen Ebene, sondern geht auch darauf ein, wie sich der Lehrer bei der Unterrichtsgestaltung auf die Schüler einstellen und dabei einen Perspektivwechsel vornehmen müsse: „Schnell werden Schüler überfordert, da für den Lehrer der Text bereits bekannt, es für die Schüler jedoch der erste Kontakt ist“ (Abs. 5).

Neben der inhaltlichen Seite bespricht Vera C. jedoch auch hier, wie die Situation auf ihre aktuellen Bedürfnisse eingeht und ihr eine Hilfestellung für die eigene Unterrichtsplanung gibt: So wird das Thema im Seminar behandelt, weil es „vor den Ferien von uns als Wunsch geäußert [wurde]“ (Abs. 4); es werden zunächst im Plenum eigene Unterrichtserfahrungen

gesammelt und daraus die Erkenntnisse gewonnen, die Vera C. detailliert schildert. Sie resümiert:

Die verschiedenen Arbeitstechniken mit Texten und Bildern, die wir auch in einer schriftlichen Übersicht bekommen haben, finde ich für meine weiteren Unterrichtsvorbereitungen sehr wichtig, da gerade Texte viel Platz in Anspruch nehmen und nicht nur im Fach Religion, sondern in allen Fächern angewendet werden. (Abs. 11)

In Bezug auf die berufsethische Entwicklung von Vera C. sind zwei Beobachtungen interessant: erstens die Wahrnehmung und Annahme von Hilfsangeboten im Seminar und zweitens die zunehmende inhaltliche Fokussierung auf fachdidaktische Schwerpunkte. In den ersten beiden Seminarschilderungen erscheint Vera C. als passive, fast schon hilflose Praktikantin, die sich angewiesen fühlt auf die individuellen Hilfsangebote der Seminarleiterin, weil sie ihr ein Gefühl von Sicherheit im Hinblick auf die Gestaltung eigener Unterrichtsstunden geben. Dabei versucht sie, die fachdidaktischen Aspekte möglichst umfangreich aufzunehmen, wird dadurch aber auch überfordert, weil sie noch nicht in der Lage ist, die Informationen zu filtern und in ein eigenes fachdidaktisches Konzept einzufügen. Im Laufe der Zeit wird ihr Blick jedoch fokussierter: Nun geht sie auf spezifische fachdidaktische Fragestellungen ein und reflektiert diese nicht nur im Hinblick auf das Bewerkstelligen von funktionierenden Stunden, sondern auch dahingehend, wie sie auf die Interessenlagen und Verständnishorizonte der Schüler am besten eingehen kann und inwieweit sie sich als Praktikantin bereits in der Lage sieht, sich an „komplexere Unterrichtseinheiten [zu] wagen“ (KW 44, 7). Eine berufsethische Reflexion geschieht hier zwar nicht explizit, dennoch ist eine Entwicklung hin zu mehr professioneller Selbstständigkeit und fachlicher Verantwortungsübernahme implizit beobachtbar.

9.3.3 Wechselwirkungen zwischen Schulpraxis und Begleitseminaren in Entwicklungsprozessen

Während in Kapitel 9.3.1 für sich einzeln stehende Situationen und in Kapitel 9.3.2 unabhängige, im Praxissemester unmittelbar oder mittelbar aufeinander folgende Situationen zu ähnlichen Themen behandelt wurden, beschäftigen sich die Ausführungen in diesem Kapitel mit solchen Situationen, in denen sich Praxis- und Seminarsituationen thematisch aufeinander beziehen und dadurch die Beschäftigung der beteiligten Studierenden mit berufsethischen Fragestellungen vertiefen.

9.3.3.1 Urteile über Schülerpersönlichkeiten im Kunstunterricht

(Lena H., KW 40, P; KW 40, S; KW 44, S; KW 46, S; KW 50, P; KW 1, P)

Lena H. reflektiert in ihrem Portfolio über einen längeren Zeitraum verteilt sowohl in Praxis- als auch in Seminareinträgen Situationen, die in verschiedener Hinsicht inhaltlich miteinander

der verbunden sind. Im Folgenden werden die Situationen kurz vorgestellt, bevor die drei verbindenden Themenkomplexe näher beleuchtet werden.

Die ersten beiden dieser Situationen dokumentiert Lena H. in der Mitte der Einführungsphase. Im Seminar fragt sie, „ob es im Kunstunterricht sinnvoll ist, den Schülern vor Arbeitsbeginn zu einem neuen Thema ein Beispiel zu zeigen, wie eine Arbeit am Ende aussehen könnte“ (KW 40, S. 4). Dazu wird besprochen, welche Auswirkung das auf die Motivation der Schüler oder auf ihre Kreativität haben könnte, darüber hinaus wird die Art der Aufgabenstellung und möglicher Beispiele diskutiert.

Die Praxissituation der gleichen Woche findet in einer von Lena H. selbst gehaltenen Kunststunde statt. Darin plant ein Schüler ein Zeichenprojekt, welches die anleitende Lehrerin für zu anspruchsvoll für den zur Verfügung stehenden Zeitraum hält und ihn deshalb davon abhält. Als Begründung gibt die Lehrerin Lena H. gegenüber im Beisein des Schülers an, „dass DIESER Schüler das nicht schaffen wird“ (KW 40, P. 4). Sowohl Lena H. als auch der Schüler sind über dieses Verhalten empört: der betroffene Schüler, weil sein Engagement und seine Motivation dadurch gebremst werden, und Lena H., weil sie der Ansicht ist, dass diese Vor-Verurteilung des Schülers diesem womöglich nicht gerecht wird.

Vier Wochen später nimmt Lena H. diese Situation erneut auf und bespricht sie im fachdidaktischen Seminar. Die Dozentin teilt ihre Empörung über die anleitende Fachlehrerin, auch wenn sie einräumt, „dass sie dieses Problem kenne, es jedoch niemals vor dem Schüler mit einem anderen besprechen würde“ (KW 44, S. 6). Sie stimmt Lena H. jedoch zu, „dass sie schon sehr oft von Schülern bezüglich ihrer Leistungen überrascht wurde“ (Abs. 7).

Im nächsten Portfolio-Eintrag zu einer Seminarsituation bespricht Lena H. ein „großes Problem [...] in der Bewertung künstlerischer Arbeiten“ (KW 46, S. 5). Ausgangspunkt sind Arbeitsergebnisse einer eigenen Unterrichtseinheit,¹⁹⁵ für die Lena H. „Bewertungskriterien mit Punkteverteilungsbogen im Voraus aufgestellt“ (Abs. 6) hat, bei der Bewertung aber feststellt, dass diese „die künstlerische Persönlichkeit außer Acht“ (Abs. 7) lassen. Sie bittet daraufhin die Seminarteilnehmer, solche Arbeiten herauszusuchen, die nach den Kriterien schlecht abschneiden würden, aber „unter Einbezug der Personen, die hinter diesen Arbeiten stehen, auch gute Arbeiten sind“ (Abs. 7). Dabei stellt sie fest, dass die Meinungen der Seminarteilnehmer darüber durchgängig gleich sind.

In einer Praxissituation am Beginn der Diagnose- und Evaluationsphase berichtet Lena H. nun über die tatsächliche Vergabe der „Noten meiner ersten ‚eigenen‘ Unterrichtseinheit“

¹⁹⁵ Es kann hier nicht mit Sicherheit entschieden werden, ob es sich um die gleiche Unterrichtseinheit handelt, die Lena H. in den vorhergehenden Situationen thematisiert. Es ist jedoch denkbar und inhaltlich naheliegend, dass es sich um die gleiche Einheit handelt.

(KW 50, P, 4), bei der sie auf Unzufriedenheit einiger Schüler stößt. Ein Schüler beschwert sich bei ihr, weil sie ihm während der Arbeitsphase ein missverständliches Feedback zu seiner Leistung gegeben hat und er nun über seine Note enttäuscht ist. Lena H. erkennt dadurch, „dass ich ehrlicher zu den Schülern sein muss und nicht, nur weil ich dem Schüler nicht mehr zutraue, zu ihm sagen kann, dass das so gut ist“ (Abs. 9).

Die letzte Praxissituation zu diesem Themenkomplex findet innerhalb der nächsten zwei Wochen während einer selbst gehaltenen Kunststunde statt. Während sie „wie üblich durch die Reihen [geht], um die Arbeiten der Schüler zu betrachten, bzw. ihnen gegebenenfalls Ratschläge zu erteilen“ (KW 1, P, 4), stellt sie fest, dass die Schüler diese Ratschläge sehr verschieden aufnehmen. Sie identifiziert zwei Typen von Schülern, auf die sie in Bezug auf Rückmeldungen zu den Arbeiten unterschiedlich eingehen muss.

Die folgende Tabelle gibt die Hauptthemen der einzelnen Situationen im Überblick wieder:

KW 40, S	Beispiele möglicher Arbeitsergebnisse im Kunstunterricht
KW 40, P	(vermeintliche) Selbstüberschätzung eines Schülers bei Kunstprojektplanung und Vorverurteilung von Schülern Einmischen von Kollegen in Unterricht
KW 44, S	Vorverurteilung von Schülern und Überraschungen in der Leistungsentwicklung Umgehen mit Meinungsunterschieden von Kollegen
KW 46, S	Bewertung von Persönlichkeit im Kunstunterricht
KW 50, P	Ehrlichkeit bei der Einschätzung von Schülerleistungen (Verlaufseinschätzung)
KW 1, P	Schülertypen in Bezug auf die Annahme von Ratschlägen

Tabelle 19: Hauptthemen in Lena H.s verbundenen Tagebucheinträgen

Im Folgenden werden die drei Themenstränge, die sich durch diese Situationen ziehen und verschiedenen Verantwortungsbereichen zugeordnet werden können, analysiert.

Der erste Themenstrang bezieht sich darauf, dass sich die anleitende Lehrerin in einer Unterrichtsstunde, die Lena H. selbstständig halten soll, einschaltet und den Schüler offen vor der Klasse zurechtweist. Lena H. ist über dieses Verhalten empört, jedoch weniger, weil die Lehrerin in ihren Unterricht eingreift, sondern weil sie dies als eine ungerechtfertigte Vorverurteilung des Schülers wahrnimmt und weil der Schüler durch den Kommentar der Lehrerin demotiviert wird: „Gerade im Fach Kunst ist die Motivation der Schüler auch sehr themenabhängig. Die Reaktion des Schülers war meiner Meinung nach auch berechtigt“ (KW 40, P, 6). Diesen Aspekt greift Lena H. in der Seminarsituation vier Wochen später noch einmal auf, als die Dozentin ihr bestätigt, dass sie den Schülern ebenfalls „nicht zu voreilig den Wind aus den Segeln nehmen“ (KW 44, 7) würde. Lena H. geht hier nicht weiter ins Detail, wie genau im Seminar auf das Verhalten der Lehrerin eingegangen wird, jedoch stellt sie zum Schluss fest, sie habe dabei „ein bisschen mehr gelernt, wie ich mit Kollegen umzugehen habe, die nicht ganz meinem Ideal eines guten Kunstlehrers entsprechen“ (Abs. 13).

Der zweite Themenbereich behandelt die Frage der Leistungseinschätzung und -bewertung im Kunstunterricht. Dieses Thema wird erstmals in der Seminarsituation in KW 40 indirekt berührt, wo es darum geht, ob der Lehrer Schülern am Anfang eines Kunstauftrags mögliche Ergebnisse präsentieren sollte. Lena H. geht an dieser Stelle aber nur darauf ein, wie sich dies auf die Motivation oder die Kreativität auswirken könnte, nicht aber darauf, welche Auswirkungen dies auf die Leistungseinschätzung und -bewertung am Schluss haben könnte.

Auch in der Praxissituation dieser Woche spielt die Leistungseinschätzung eine Rolle, da sich hier die Meinungen von Lena H. und der anleitenden Lehrerin offensichtlich unterscheiden und sich daraufhin beide auch dem Schüler gegenüber unterschiedlich verhalten: Die Lehrerin hält nichts von den Skizzen, fordert „den Schüler umgehend dazu auf, sich eine neue Idee zu suchen“ (Abs. 4) und reagiert wütend, als dieser sich daraufhin unzufrieden zeigt. Lena H. dagegen hält die Skizzen des Schülers ebenfalls für „sehr umfangreich[...]“ und macht ihn darauf aufmerksam, ist aber „der Meinung, dass man nicht zu schnell urteilen sollte über seine Schüler [und] dass man als Lehrperson sehr darauf aufpassen muss, die Schüler nicht zu voreilig einzuschätzen/beurteilen bzw. zu verurteilen“ (KW 40, P, 6). In dieser Ansicht wird sie vier Wochen später durch ihre Seminarleiterin bestätigt, die „schon sehr oft von Schülern bezüglich ihrer Leistungen überrascht wurde“ (KW 44, S, 7).

Der dritte Themenstrang wird in diesen drei Situationsschilderungen ebenfalls berührt. Er betrifft die Frage, inwieweit Kunstunterricht an der Persönlichkeitsbildung der Schüler in besonderem Maße mitwirken sollte. In der Seminarsituation der KW 40 spielt dies eine Rolle, wenn es um die Frage der Kreativität im Kunstunterricht geht. In der Praxissituation der gleichen Woche und der Seminarsituation in KW 44 wird die Persönlichkeit des Schülers und seine Entwicklung thematisiert, wenn Lena H. immer wieder hervorhebt, dass es ihr wichtig sei, dem Schüler „die Chance [zu lassen], sich zu ändern“ (KW 40, P, 6) und das Projekt zu realisieren.

In den folgenden Tagebucheinträgen zeigen sich dann spezielle Schwierigkeiten, bei denen sich die beiden Themenstränge der Bewertung und der Persönlichkeitsbildung im Kunstunterricht konflikthaft miteinander verknüpfen. In der Seminarsituation in KW 46, in der Lena H. die Benotung von Kunstarbeiten mit den Kommilitonen auswertet, spricht sie diesen Konflikt zwischen den berufsethischen Verantwortungsbereichen „Gesellschaft/Staat“, „Fach“ und „Schüler“ direkt an: In Bezug auf den Bereich „Gesellschaft/Staat“ geht es um die Transparenz der Leistungsbewertung, der Lena H. durch die Punkteverteilungsbogen gerecht werden will. Ziel der Bewertung ist die Feststellung der künstlerischen, also fachlichen Leistungen. Gleichzeitig hat sie als Kunstlehrerin insbesondere positiv auf die „persönliche[...] Kreativitätsentfaltung“ (TMBWK, 2012, S. 6) einzuwirken und empfindet dies nicht nur als eine Verantwortung gegenüber den Schülern aus pädagogischer Perspektive,

sondern auch als Verantwortung gegenüber dem Fach, weil es sich aus Lena H.s Sicht gerade aufgrund der eingebrachten Persönlichkeit um „gute Arbeiten“ handelt.

Da Lena H. dieses Dilemma nicht unter Rückgriff auf berufsethische Prinzipien auflösen kann, nimmt sie eine Heuristik zur Hilfe und lässt ihre eigene Einschätzung der Arbeiten im Seminar gewissermaßen kommunikativ validieren. Sie geht nicht weiter darauf ein, inwieweit das Seminar einzelne Möglichkeiten bespricht, mit diesem Dilemma umzugehen. In ihrem persönlichen Fazit will sie sich zukünftig auf „das Bauchgefühl“ verlassen. Das Legitimierungsproblem im Hinblick auf die Herstellung von Transparenz, welches sie ursprünglich bewogen hatte, den Punkteverteilungsbogen aufzustellen, berücksichtigt sie in ihrer Reflexion nicht weiter.

Auch in der Praxissituation der KW 50 führt die fehlende Transparenz in der Bewertung zu dem Problem mit dem Schüler, der von seiner Note enttäuscht ist. Lena H. sieht den Konflikt allerdings eher auf der Ebene des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bzw. der Kommunikation mit dem Schüler und ermahnt sich selbst zu mehr Ehrlichkeit im Umgang mit den Schülern.

In der letzten der beschriebenen Situationen wird diskutiert, wie ein Kunstlehrer am besten auf unterschiedliche Schülertypen eingehen kann. Diese Situation konzentriert gewissermaßen Elemente aller vorher beschriebenen Situationen: Die Problematik, dass bestimmte Schüler auf Ratschläge angewiesen zu sein scheinen, während andere solche Kommentare kategorisch ablehnen, thematisiert Lena H. bereits in der ersten Seminarsituation (KW 40) mit Blick auf die Vorgabe von möglichen Arbeitsergebnissen. Sie wird ebenfalls in den Situationen angesprochen, in der ein Schüler das eigene Projekt um jeden Preis umsetzen möchte (KW 40, P; KW 44, S), bzw. als ein Schüler über seine Note enttäuscht ist, weil Lena H. nicht frühzeitig Transparenz in Bezug auf seine tatsächliche Leistung hergestellt hat (KW 50, P). Und auch die Situation, welche die Frage nach der Persönlichkeitsbewertung im Kunstunterricht behandelt (KW 46, S), beschäftigt sich mit einer Thematik, die hier wieder aufgegriffen wird, nämlich dass „ein Kunstlehrer [...] sich ständig auf andere Persönlichkeiten einstellen muss“ (KW 1, P, 12). In dieser Situation zieht Lena H. daher auch ein Fazit zu den anderen ähnlich gelagerten Situationen:

Allgemein habe ich gelernt, dass ein Kunstlehrer sehr flexibel sein muss. Er muss sich ständig auf andere Persönlichkeiten einstellen. [...] Daher bedarf es oft mehrerer Stunden, bevor man den richtigen Weg findet mit einigen „schwierigen“ Schülern umzugehen bzw. „an sie heran zu kommen“, um sie für die Kunst zu motivieren, bzw. ihnen eine evtl. bessere Arbeitsweise zu vermitteln. (Abs. 12)

An dieser Reihe von Situationen wird deutlich, wie sich Praxis und Begleitveranstaltungen im Praxissemester aufeinander beziehen können und dazu beitragen, das Berufsethos der Praktikanten zu formen. So geht Lena H. in der Reflexion zur ersten Praxissituation in KW 40 noch nicht weiter auf die anleitende Lehrerin ein, sondern erwähnt lediglich, dass

deren Eingriff in den Unterricht „ungefragt“ (KW 40, P, 4) geschieht. Auch den Umstand, dass die Meinungsverschiedenheit mit der Lehrerin vor dem Schüler ausgetragen wird und entsprechende Auswirkungen auf dessen Verhalten hat, kommentiert Lena H. nur damit, dass die „Reaktion des Schülers [...] meiner Meinung nach auch berechtigt“ (Abs. 6) ist. Im Begleitseminar wird Lena H. darauf hingewiesen, dass diese Besprechung vor dem Schüler problematisch sein kann, und sie lernt, wie sie „mit Kollegen umzugehen habe, die nicht ganz meinem Ideal eines guten Kunstlehrers entsprechen“ (KW 44, S, 13).

Theorie- und Praxiserfahrungen knüpfen bei Lena H. so aneinander an, dass verschiedene Praxis-Situationen im Seminar besprochen werden, was ihr eine neue Sichtweise darauf ermöglicht oder ihre eigene Einstellung noch einmal intensiviert. Dies ist der Fall bei der Praxissituation aus KW 40 und der Seminarsituation aus KW 44, die sich auf das gleiche Erlebnis in einer eigenen Unterrichtseinheit beziehen; und es ist auch der Fall in der Seminarsituation in KW 44, in der die Bewertung von Schülerarbeiten einer eigenen Unterrichtseinheit besprochen werden.

Zudem erlebt Lena H. diverse im Seminar angesprochene Problematiken in der Praxis hautnah, sodass sie für sie eine unmittelbare Relevanz erhalten und es ihr abermals ermöglichen, die eigene Einstellung zu hinterfragen. Beispielsweise geht sie in der Seminarsituation am Anfang des Praxissemesters noch sehr pauschal darauf ein, ob die Präsentation möglicher Arbeitsergebnisse zu Beginn einer Unterrichtseinheit sinnvoll sei. In der Praxissituation am Ende des Semesters stellt sie dann fest, „dass die Schüler hinsichtlich ‚Ratschlägen‘ verschiedene Erwartungen an den Lehrer haben“ (KW 1, P, 5) und dass sie auf diese unterschiedlichen Erwartungen differenzierend eingehen muss. Auf der anderen Seite behandelt Lena H. in der Seminarsituation am Anfang des Praxissemesters nicht, welche Auswirkungen ein frühes Besprechen von Arbeitsergebnissen auf die Leistungseinschätzung am Ende haben könnte. Damit wird sie dann in der Praxissituation in KW 50 konfrontiert, wenn sie einem Schüler erklären muss, warum er für seine Arbeit „nur eine Drei bekommt“ (KW 50, P, 5), obwohl sie „doch zu ihm sagte, dass seine Arbeit so gut ist und dass er es so lassen kann“ (KW 50, P, 5).

9.3.3.2 Hinterfragung der Berufseignung

(Lisa E., KW 40, P; KW 42, P; KW 44, S; KW 46, P; KW 50, S; KW 50, P; KW 1, P)

Lisa E. setzt sich in ihrem Portfolio in mehreren Einträgen mit ihrer Eignung als Lehrerin auseinander. Über die Spanne des Praxissemesters entwickelt sie eine zunehmend negative Einstellung bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten und verliert zum Ende hin viel von der Zuversicht, die sie zu Beginn noch für den Lehrerberuf entbrannte.

In der ersten Praxissituation, die in diesem Kontext vorgestellt werden soll, schildert Lisa E. ihren ersten eigenen Unterrichtsversuch in einer 12. Klasse. Diesen beschreibt sie als Erfolgserlebnis: „Es hat mir großen Spaß gemacht und obwohl nicht alles so gelaufen ist, wie ich es geplant hatte, empfand ich die Stunde als gelungen“ (KW 40, P, 4). Diese Erfahrung und das positive Feedback der anleitenden Lehrerin bestätigen Lisa E. in ihrer Berufswahl. Sie nimmt allerdings auch eigene kleinere Schwächen in der Unterrichtsgestaltung wahr und setzt sich das Ziel, Schüler stärker zur Mitarbeit zu bewegen, wofür sie sich aus den Begleitseminaren Unterstützung erhofft.

Zwei Wochen später, die Herbstferien haben gerade begonnen und Lisa E. blickt auf inzwischen ca. sieben Wochen Praktikumszeit zurück, berichtet sie, dass sie an ihrer Schule gebeten wurde, „nach den Ferien den gesamten Sozialkundeunterricht der Schule für einige Wochen zu übernehmen (das sind drei neunte, drei zehnte und eine zwölfte Klasse)“ (KW 42, P, 4). Lisa E. ist von der enormen Wochenstundenanzahl jedoch nicht beunruhigt, sondern freut sich im Gegenteil darauf, endlich „einen Einblick [zu] bekommen, wie es wirklich ist, Lehrer zu sein“ (Abs. 4). Sie ist stolz über das Vertrauen ihrer Kollegen und hofft, deren Erwartungen auch erfüllen zu können, sodass sie nun in den Ferien „schon fleißig am Vorbereiten“ (Abs. 4) ist.

Einen ersten Dämpfer erfährt ihre Euphorie in der Begleitveranstaltung der „Pädagogischen Psychologie“ zwei Wochen später. Hier werden Kriterien besprochen, „die einen guten Lehrer ausmachen“ (KW 44, S., 4). Dabei stellt Lisa E. fest, dass sie diesen Kriterien in ihrem bisherigen Unterricht selbst nicht gerecht geworden sei. Sie erkennt Schwächen in ihrer Unterrichtsstrukturierung und der Formulierung von Arbeitsanweisungen und nimmt sich vor, daran in Zukunft zu arbeiten.

Die nächste Praxissituation, die Lisa E. in der Mitte der Unterrichtsphase schildert, behandelt eine Unterrichtsstunde, in der ein von ihr geplantes Gruppenpuzzle aufgrund fehlender Mitarbeit und wegen einer regelrechten Unterrichtsverweigerung der Schüler scheitert. Lisa E. führt dies darauf zurück, dass die Schüler die Methode nicht gewöhnt sind, aber auch, dass sie selbst als Lehrerin nicht ernst genommen werde. Da sie jedoch auch auf bereits gelungene Stunden zurückblicken kann, lässt sie sich an dieser Stelle nicht entmutigen, formuliert aber einen sehr hohen Anspruch an ihre Tätigkeit: „Ich will allerdings, dass jede Stunde gut läuft“ (KW 46, P, 6).

Im Seminar vier Wochen später, zu Beginn der Diagnose- und Evaluationsphase, wird diese Situation erneut besprochen. Dabei geben ihr Kommilitonen „Tipps und Hinweise“ (KW 50, S, 4), die ihr jedoch nicht nur weiterhelfen. Stattdessen fühlt sich Lisa E. in die Enge getrieben und hat „das Gefühl, mich ständig rechtfertigen zu müssen. Ich nahm fast eine Verteidi-

gungshaltung ein“ (Abs. 6), weil die Kommilitonen nicht anzuerkennen scheinen, mit welcher Mühe sie ihre Stunden im Vorfeld geplant und durchdacht hat, und stattdessen „meine Stunde schlechtreden“ (Abs. 6).

In der gleichen Woche schildert Lisa E. als Gegenstück eine positive Praxissituation, in der eine von ihr durchgeführte Pro-Contra-Debatte in einer 9. Klasse gelingt. Sie nimmt auch hier noch einmal Bezug auf die Gruppenpuzzle-Situation, durch welche sie „schon verzweifelt [war], dass alles, was wir an der Universität lernen, nicht mit dem Schulalltag vereinbar ist. Jetzt bin ich wieder überzeugt von diesen Methoden“ (KW 50, P, 6).

Der letzte hier vorgestellte Praxiseintrag ist deutlich länger als die anderen Einträge von Lisa E. und soll im Folgenden detaillierter geschildert werden. Darin berichtet sie von einem Gespräch während einer Feier an ihrer Schule mit einer Lehrerin, die aufgrund einer Burn-out-Diagnose für ein Jahr beurlaubt ist. Das Gespräch führt dazu, dass sich Lisa E. – gewissermaßen resümierend – intensiv mit den Belastungen im Lehrerberuf auseinandersetzt, insbesondere, da sie sich diesen im Praxissemester bereits selbst ausgesetzt fühlt.

Lisa E. beschreibt, warum ihr „die Unterhaltung mit der Lehrerin [...] in gewisser Weise Angst gemacht“ (KW 1, P, 4) hat: „Lehrer haben eine wichtige Aufgabe und stehen unter einer enormen Belastung. Sie müssen sich täglich im Unterricht neu beweisen, dürfen nicht stehen bleiben, sondern stets auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingehen.“ (Abs. 6)

Sie diskutiert des Weiteren die Besonderheit des Lehrerberufs, keinen festen Arbeitsplatz und keine eng umrissenen Arbeitszeiten zu haben, sondern die „Arbeit mit nach Hause [zu nehmen und] in Gedanken die meiste Zeit in der Schule“ (Abs. 6) zu sein. Den Vorteil dieses Umstands sieht Lisa E. darin, dass der Beruf dadurch besonders erfüllend wahrgenommen wird, jedoch erkennt sie, dass Lehrer sich hier auch durch Pausen und Freizeitaktivitäten, „welche einen geeigneten Ausgleich zum Schulalltag bilden“, abgrenzen müssen.

Im Abschluss der Reflexion bezieht Lisa E. diese Situation auf ihre eigene Perspektive als Lehrerin. Sie hinterfragt ihre Eignung für den Beruf in Anbetracht der Tatsache, dass bereits die Tätigkeit im Praxissemester sie schon stresste: „Kann ich es lernen, abzuschalten? Bin ich stark genug für den Lehrerberuf?“ (KW 1, P, 6). Sie fühle sich zwar immer noch sicher, den Beruf ergreifen zu wollen, aber „ich fühle mich nicht mehr so vollständig geeignet, wie ich es, seit ich vor vielen Jahren den Vorsatz gefasst hatte, Lehrerin zu werden, getan habe“ (Abs. 6). Eine Lösung dieses Konflikts bzw. einen Ansatz, wie sie damit in Zukunft umgehen will, stellt sie nicht in Aussicht.

Diese Reihe an Praxis- und Seminarsituationen aus Lisa E.s Tagebuch liest sich als Ernüchterungsgeschichte. Lisa E., anfangs noch hoch motiviert und in voller Überzeugung „dass

dies der richtige Beruf ist für mich“ (KW 40, P, 4), ist sich am Ende zwar „immer noch 100 % sicher, dass ich eine Lehrerin sein will, dieser Beruf mir Freude bereiten und mich erfüllen wird. Allerdings bin ich etwas in meiner Euphorie gebremst“ (KW 1, P, 4). Dieses Ausbremsen führt sie selbst auf Belastungen im Lehrerberuf zurück, es scheint jedoch auch die Gestaltung ihres Praxissemesters und ihr eigener Anspruch an die Tätigkeit zu sein, die hier zu dieser Desillusionierung beitragen: Bereits früh im Praxissemester (ca. in der fünften Woche) führt Lisa E. ihre erste eigene Unterrichtsstunde durch, wenig später übernimmt sie schon ein umfangreiches Stundendeputat in Sozialkunde¹⁹⁶; sie stellt hohe Ansprüche an die eigene Unterrichtsqualität und möchte den großen Erwartungen der Kollegen, die ihr viel Vertrauen entgegenbringen, gerecht werden; zudem empfindet sie gemeinsame Reflexionen im Seminar über Schwierigkeiten im Unterricht als persönlich angreifend. Die universitäre Begleitung vermag es nicht, eine mögliche Überforderungssituation zu verhindern bzw. durch hilfreiche Bearbeitung aufzufangen. Lisa E. jedoch attribuiert ihre Schwierigkeiten auf eigene Unzulänglichkeiten und findet – insbesondere, da sie „bereits eine Ausbildung gemacht [hat], die [sie] nicht erfüllt hat“ (KW 1, P, 6) – keinen Ausweg aus dieser Lage.

9.3.4 Verschiedene Perspektiven auf ähnliche berufsethische Fragestellungen

Während die bisherigen Beispiele fallbezogen Entwicklungen der berufsethischen Haltungen einzelner Teilnehmer beleuchtet haben, wendet sich das folgende Teilkapitel fallübergreifend solchen Beispielen zu, in denen verschiedene Teilnehmer unterschiedliche Perspektiven auf vergleichbare berufsethische Fragestellungen entwickeln.

9.3.4.1 Sinn von Kompetenztests

(Wolfgang N., KW 46, S., Yvo X., KW 24, S)

Wolfgang N. und Yvo X. besprechen beide in ihren Tagebüchern je eine Situation aus den Begleitseminaren der Forschungsmethoden, in denen die Kompetenztests in Thüringen thematisiert werden. Wenngleich sich die beiden Schilderungen nicht auf dasselbe Seminar beziehen,¹⁹⁷ lohnt es sich doch, zu untersuchen, wie ein ähnlich gelagertes Themenangebot zu unterschiedlichen berufsethischen Folgerungen führt.

Wolfgang N. berichtet zunächst den Inhalt des Seminars, in dem der Ablauf und die Auswertung der Thüringer Kompetenztests, die Einschätzung der Tests durch betroffene Schulvertreter, Probleme bei der Vorbereitung an den Schulen sowie die eigentlichen Ziele der

¹⁹⁶ Über ihren Einsatz in ihrem Zweitfach schreibt Lisa E. nicht explizit, allerdings berichtet sie in der Seminarsituation in KW 46, dass sie „eine Klassenarbeit für eine neunte Klasse entworfen habe“ (KW 46, S, 6). Es ist daher anzunehmen, dass zu den Stunden im Sozialkundeunterricht auch Unterricht in ihrem Zweitfach hinzukommt.

¹⁹⁷ Wolfgang N. absolvierte sein Praxissemester im Wintersemester 2009/2010 und Yvo X. führte sein Praxissemester im Sommersemester 2010 durch.

Kompetenztests behandelt werden. Er erkennt in ihnen spannende Möglichkeiten für Lehrer und Schüler: „Hier kann man genau schauen: Wo haben meine Schüler noch Reserven? Wo sind sie leistungsstark auf welchem Fachgebiet? Und nur der Lehrer kann dann interpretieren, warum dies so ist.“ (Wolfgang N., KW 46, S. 9) Daraufhin führt er verschiedene Konstellationen an, in denen Ergebnisse zwar auf den ersten Blick schlecht ausfallen könnten, was aber „noch lange nicht heißen [muss], dass der Lehrer schlecht gearbeitet hat“ (Abs. 13). Im Fazit stellt er fest, dass er selbst „als Lehrer dem Kompetenztest offen gegenüberstehen“ (Abs. 14) will.

Yvo X. sieht die Kompetenztests in seiner Darstellung deutlich kritischer. Er geht nicht auf die konkreten Inhalte des Seminars ein, sondern fragt gleich, „ob die Tests überhaupt das leisten, was sie vorgeben zu leisten und falls nein – ob sie dann überhaupt durchgeführt werden sollten“ (Yvo X., KW 24, S. 4). Für sich selbst beantwortet er diese Frage damit, dass er die Grundidee für sinnvoll hält, jedoch feststellt, dass „den Lehrern aber unzureichend vermittelt wird, welchen Zweck die Kompetenztests verfolgen“ (Abs. 6), sodass diese mit den Tests nicht angemessen umgehen und die Ergebnisse nicht verwerten können. Bemerkenswert ist Yvo X.s Fazit, in dem er von diesem konkreten Problem generell auf schulische Projekte, die Lehrern aufoktroziert werden, schließt: „Ich möchte als Lehrer meine wertvolle Zeit nur dann in andere Projekte stecken, wenn ich von der Sinnhaftigkeit dieser überzeugt bin. Für alles andere lohnt es nicht, wertvolle Unterrichtszeit bzw. Vorbereitungszeit zu opfern.“ (Abs. 6)

An diesen sehr verschiedenen Arten, mit dem gleichen Themenangebot eines Begleitseminars umzugehen, zeigt sich, wie das Berufsethos nicht allein durch die Angebote im Praxissemester geformt wird, sondern in Interaktion mit bereits bestehenden Einstellungen und Erfahrungen steht: Wie in Kapitel 9.3.2.2 bereits angedeutet, befasst sich Yvo X. in seinem Tagebuch an verschiedenen Stellen mit der Relevanz des Lehrerberufs und den verschiedenen Faktoren, die den Lehreralltag neben dem reinen Unterricht beeinflussen.¹⁹⁸ Wolfgang N. dagegen zeigt sich in mehreren Situationen sehr offen für neue Anreize für den Unterricht und seine Lehrertätigkeit und nimmt etwa didaktische Anregungen für den Unterricht, die er in den Begleitseminaren erhält, dankbar auf.

¹⁹⁸ In der Praxissituation in KW 10 beschäftigt sich Yvo X. zudem mit psychischen Problemen einzelner Schüler, in KW 20 thematisiert der den Umgang der Schüler mit einem Totfund eines Tieres bei einer Klassenfahrt und reflektiert dabei über die Vermittlung von Respekt vor dem Leben, in KW 22 behandelt er Probleme im Bildungssystem und die damit einhergehende Desillusionierung von idealistischen Lehrern, in der gleichen Woche bezweifelt er den Sinn der Forschungsprojekte im Begleitseminar der „Forschungsmethoden“.

9.3.4.2 Täuschungsversuche bei Leistungskontrollen

(Victor F., Paul A., Zora C., KW 20, S)

In KW 20 gehen drei Teilnehmer auf dieselbe Situation im Begleitseminar der „Pädagogischen Psychologie“ ein, kommen jedoch trotz vergleichbarer Situationsbeschreibungen zu sehr unterschiedlichen persönlichen Resümees. In dem Seminar wird besprochen, wie man als Lehrer darauf reagieren kann, wenn man Schüler bei Betrugsversuchen während Leistungskontrollen beobachtet. Victor F. und Paul A. legen den Schwerpunkt ihrer Darstellungen darauf, dass im Seminar eine Bandbreite von Vorschlägen für den Umgang mit einer solchen Situation erarbeitet wird. Dabei unterscheiden sich beide Teilnehmer jedoch darin, welche Lösungsmöglichkeiten sie nennen: Victor F. geht auf „Reaktionen zwischen Verbrüderung mit den Schülern bis hin zur Umsetzung angedrohter Sanktionen“ (Victor F., KW 20, S, 4) ein und befindet, dass man sich nicht gegen Kollegen verbrüdern sollte, sondern Ankündigungen konsequent durchsetzen sollte, um glaubwürdig zu bleiben und „bei den Schülern für Verhaltenssicherheit“ (Abs. 7) zu sorgen.

Paul A. konzentriert sich dagegen auf die Frage der Notengebung: „Man kann sofort die Note Sechs erteilen oder am Schluss der Stunde, um andere nicht zu stören. Man kann aber auch nur einen bestimmten Teil aus der Wertung weglassen.“ (Paul A., KW 20, S, 6) Er stellt fest, dass er selbst zur Note Sechs tendiere, um Konsequenz zu zeigen und den Betrug deutlich sichtbar als einen solchen zu entlarven und entsprechend zu bestrafen.

Zora C. greift sich aus der Seminarsituation eine konkrete Fallschilderung heraus, in der eine Praktikantin den betroffenen Schülerinnen zwar den Spickzettel weggenommen hat, sie aber die Arbeit weiterschreiben ließ und „erst im Nachgang mit dem Lehrer [beriet], was zu tun ist“ (Zora C., KW 20, S, 4). Die Schülerinnen erhielten letztendlich keine Bestrafung, was die Kommilitonin damit begründet, „dass sie es nicht fair findet, den Schülern wegen einmal Spicken gleich das Blatt wegzunehmen“ (Abs. 4). Zora C. teilt diese Einschätzung nicht, weil „die Regeln bezüglich eines Betrugsversuches am Anfang ganz klar und deutlich kommuniziert“ (Abs. 6) wurden.

Aus dieser Seminarsituation gewinnen alle drei Teilnehmer auf der einen Seite vergleichbare Erkenntnisse, nämlich dass sie Konsequenz im Lehrerverhalten für ausgesprochen wichtig erachten. Auf der anderen Seite legen sie jedoch sehr unterschiedliche Schwerpunkte: Während Victor F. vorrangig auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis eingeht, fokussiert Paul A. auf die Frage, inwieweit die jeweilige Arbeit noch bewertet werden kann, und Zora C. hinterfragt, in welchem Verhältnis Konsequenz im Lehrerverhalten und Fairness beim Umgang mit Betrugsversuchen stehen.

9.3.4.3 Bundestagswahl im Unterricht

(Christine Y., KW 40, S, Wolfgang N., KW 40, P)

Am 27. September 2009, also in KW 39 im Wintersemester 2009/2010, fanden in Deutschland Bundestagswahlen statt. Dieses Ereignis wird auch in den Lerntagebüchern von zwei Praktikanten behandelt: Wolfgang N. und Christine Y. befassen sich damit, ob und warum dieses Thema Gegenstand des Unterrichts sein sollte. Anhand der Behandlung des gleichen Unterrichtsgegenstandes im Seminar und im selbst gehaltenen Unterricht wird deutlich, wie unterschiedlich sich die Formung des Berufsethos in einem spezifischen Verantwortungsssegment vollziehen kann.

Wolfgang N. berichtet von einer selbst gehaltenen Unterrichtsstunde in einer zehnten Klasse, in der er „den Unterrichtseinstieg [...] mit einem Rückblick auf die Bundestagswahlen“ (Wolfgang N., KW 40, P, 4) vollzieht. Er hat dabei den Eindruck, dass die Schüler sich für dieses tagesaktuelle Ereignis stark interessieren, und ist stolz darauf, „die Schüler für ein bestimmtes Thema sensibel gemacht zu haben“ (Abs. 4), weil es auf diese Art und Weise möglich ist, „Themen „lebhaft“ [zu] machen und die Schüler [zu] motivieren“ (Abs. 6).

Christine Y. wird mit dieser Frage im Geschichtsdidaktik-Seminar konfrontiert. Hier erkundigt sich der Dozent, ob die Teilnehmer die Bundestagswahl im Unterricht thematisiert hätten. Christine Y. lehnt eine solche Thematisierung zunächst ab, weil sie annimmt, „dass die Klasse gänzlich ohne Vorbereitung mit dieser Frage konfrontiert werden sollte, was für mich keinen Sinn ergab“ (Christine Y., KW 40, S, 4). Während der Seminarveranstaltung ändert sie ihre Ansicht jedoch dahingehend, dass sie dann die kontextualisierte Einführung des Themas befürwortet.

In ihrer Reflexion geht Christine Y. darauf ein, wie das Seminar in diesem Zusammenhang auf sie wirkt und an der Formung ihrer berufsethischen Haltung Anteil hat:

Das Seminar hat mich in dieser Frage, nachdem ich durch die drei Wochen Hospitation im Unterrichtsstil der Lehrer meiner Schule anscheinend versunken bin, wieder etwas wachgerüttelt. Mir ist in diesem Moment aufgefallen, dass aktuelle Fragen und Themen in den von mir besuchten Klassen gänzlich nicht in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt worden sind. In meiner Lehrtätigkeit sehe ich mich auf jeden Fall in der Verantwortung. (Abs. 6)

9.3.5 Zusammenfassung

In der hermeneutischen Analyse einzelner Tagebuch-Einträge bzw. thematisch verknüpfter Einträge konnten verschiedene Arten, wie sich das Berufsethos der Lehramtsstudenten im Praxissemester formt und festigt, identifiziert werden. Diese werden im Folgenden noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Schlüsselerlebnisse

Tritt die Auseinandersetzung mit bestimmten berufsethischen Situationen in den hier vorgestellten Beispielen einmalig im Praxissemester auf, so finden die Entwicklungen vornehmlich auf einer Handlungsebene und weniger auf der Einstellungsebene statt. Die Erfahrungen der Teilnehmer führen dazu, dass sie ihr Lehrerverhalten ändern wollen, der Zweckgedanke ihres Handelns ist dabei vordergründig; das heißt, die Teilnehmer reflektieren vor allem darüber, inwieweit das veränderte Verhalten für das Ausführen der Lehrertätigkeit nützlich ist, wohingegen die Frage nach der Lehrerverantwortung nachrangig oder gar nicht gestellt wird. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass von den vier vorgestellten Situationen drei zu Beginn des Praxissemesters stattfanden; die Situation am Ende des Praxissemesters zeigt auch am ehesten Reflexionen im Hinblick auf berufsethische Implikationen der erlebten Situationen.¹⁹⁹

Die Entwicklung durch Schlüsselerlebnisse findet hier entweder durch Übertragung des Erlebten auf das eigene zukünftige Lehrerverhalten statt, oder aber die Teilnehmer grenzen sich von dem beobachteten Verhalten ab. Beide Arten sind sowohl in den Praxissituationen als auch in den Seminarsituationen festzustellen. Eine Übertragung findet in den beschriebenen Beispielen bei Robert D. (Praxis- und Seminarsituation) und bei Paul A. statt; Tanja Q. dagegen sieht in ihren Seminarleiterinnen Negativ-Vorbilder, von denen sie sich deutlich abgrenzt. Insbesondere bezüglich der Begleitseminare ist dieser Befund bemerkenswert: Hier sind es nicht nur die Seminarinhalte, die berufsethische Relevanz für die Teilnehmer haben, sondern es sind (insbesondere auch) die Dozenten, welche als positive oder negative Vorbilder fungieren. Auch ihr Verhalten den Studenten gegenüber – nicht nur das Verhalten von Lehrern an den Schulen – wird von diesen als Schablone für das eigene Verhalten im Unterricht gesehen.

Lernprozesse

Wenn berufsethische Themen von den Teilnehmern im Verlauf des Praxissemesters immer wieder aufgegriffen werden, können nicht nur Änderungen bzgl. des Lehrerhandelns, sondern auch Veränderungen und Verfestigungen der berufsethischen Haltungen beobachtet werden. Anhand der drei Situationen, die Zora C. schildert, konnte nachgezeichnet werden, wie sich ihre Einstellung zum Lehrer-Schüler-Verhältnis formt: Die von ihr beobachteten Lehrerinnen erscheinen ihr als Vorbilder im positiven wie im negativen Sinn – von einer grenzt sie sich scharf ab, die anderen beiden imponieren ihr. Dabei reflektiert Zora C. aber

¹⁹⁹ Es ist dazu jedoch anzumerken, dass die vorgestellten Situationen gleichzeitig diejenigen sind, welche Schlüsselerlebnisse am deutlichsten illustrieren.

nicht nur über das Verhalten der Lehrerinnen, sondern erörtert auch verschiedene ethische Komponenten, die mit den jeweiligen Verhaltensweisen verbunden sind. Bei Yvo X. kann gesehen werden, wie er mit der gesellschaftlichen Rahmung von Schule und Lehrerberuf im Seminar zum ersten Mal konfrontiert wird und sich eine (vorläufige) Meinung dazu bildet. Diese greift er dann in verschiedenen Situationen später wieder auf und festigt so im Laufe des Praxissemesters seine Einstellung. Bei Vera C. können in den beiden vorgestellten Lernprozessen verschiedene Beobachtungen gemacht werden: Anhand der Seminarsequenzen wird deutlich, wie sie sich durch die enge Führung im Seminar zunehmend sicher in der Unterrichtsplanung und -gestaltung fühlt und durch diese Sicherheit auch fachdidaktisch fokussierter auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler eingeht. Bei den Praxissequenzen ist wieder das Muster aus Vorbild und Abgrenzung ersichtlich, außerdem ist hier ein Lernprozess mit noch offenem Ende zu erkennen, wie ihn Hascher und Wepf (2007) beschreiben: Vera C. findet selbst keine Lösung für den Umgang mit den widerstreitenden Theorien der Schöpfungsgeschichte versus der Evolution im Religionsunterricht und erhofft sich hier weitere Hilfestellungen in den Begleitseminaren – inwiefern diese Hoffnung eingelöst wird, kann aufgrund fehlender weiterer Portfolio-Einträge zu diesem Thema allerdings nicht geklärt werden.

Bezüge von Praxis- und Seminarsituationen

Anhand der beiden Beispiele von gegenseitigen Bezügen zwischen Praxis- und Seminarsituationen können diverse Erkenntnisse gewonnen werden: Bei Lena H. zeigt sich, wie miteinander verknüpfte berufsethische Themen in der Schulpraxis auftreten und im Seminar vertieft werden, aber auch, wie im Seminar besprochene Inhalte für sie erst durch die Praxiserfahrung Relevanz erlangen. Lisa E. dagegen ist ein Beispiel, wie das Praxissemester zur Ernüchterung der Studenten beitragen kann und – als „Praxisschock“ (Müller-Fohrbrodt et al., 1978) – in ein Gefühl der Ausweglosigkeit münden kann. Gerade an diesem Beispiel wird deutlich, welche Gefahren im Praxissemester lauern, wenn das engmaschige Netz der unterschiedlichen Strukturelemente nicht greift und eine Überlastungssituation entsteht, die die Praktikanten nicht selbst entschärfen können. Zwar ist es das Ziel des Praxissemesters, dass die Studenten auch ihre Berufswahl überprüfen, um sich danach fundiert für oder gegen den Lehrerberuf zu entscheiden (vgl. Kapitel 1.3) – allerdings soll dies auch in einem geschützten Raum geschehen, um gerade einer unangemessen hohen Belastungssituation wie der hier beschriebenen vorzubeugen.²⁰⁰

²⁰⁰ Gerade an dieser Stelle wäre daher kritisch zu prüfen, inwieweit die Universität (auch in Ausübung ihrer Verantwortung für die Praktikanten) in den Begleitseminaren auf die unmittelbaren schu-

Durch die Auswertung verschiedener Portfolios zu gleichen berufsethischen Themen ist es möglich nachzuzeichnen, wie vergleichbare Angebote von den Teilnehmern unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet werden. Dabei ist von einer Wechselwirkung von berufsethischen (Vor-)Einstellungen und Angeboten bzw. Erlebnissen im Praxissemester auszugehen: In dem ersten Beispiel, in dem die Kompetenztests im Seminar der Forschungsmethoden aus Sicht zweier Teilnehmer unterschiedlicher Kohorten behandelt werden, schätzt Wolfgang N. diese als sinnvolles Mittel zur Evaluation des eigenen Unterrichts ein. Dies geht einher mit einer generell offenen Einstellung gegenüber neuen Impulsen in anderen Portfolio-Einträgen. Yvo X. dagegen, der sich in vorhergehenden Portfolio-Einträgen bereits eher skeptisch dem Bildungssystem gegenüber äußert, lehnt die Kompetenztests eher ab, weil er anzweifelt, dass sie leisten, was sie vorgeben zu leisten. Das zweite Beispiel, in dem drei Teilnehmer sich mit dem Umgang mit Betrugsversuchen beschäftigen, zeigt auf, dass diese Teilnehmer über die gleiche Seminarsituation sehr unterschiedlich reflektieren, das heißt sehr verschiedene Schwerpunkte in der Darstellung und Reflexion wählen. Das dritte Beispiel, in dem der Umgang mit einem aktuellen Thema wie der Bundestagswahl sowohl in einer Praxis- als auch in einer Seminarsituation besprochen wird, illustriert, wie die Teilnehmer ihre Einstellung zur Legitimation einzelner Unterrichtsgegenstände auf unterschiedliche Art formen.

9.4 Integration der Ergebnisse

Wie in Kapitel 4 ausgeführt wurde, beinhaltet das verwendete Online-Portfolio zwei strukturell grundverschiedene Aufgabenformate: Die Dilemma-Situationen bieten ein bestimmtes Themenangebot zu berufsethischen Konflikten an, auf welches die Teilnehmer in ihren Reflexionen ausschließlich reagieren können. Somit werden ihnen von vornherein nur bestimmte Verantwortungsbereiche des Lehrerethos nahegelegt. Demgegenüber wählen die Teilnehmer in den Ethos-Lerntagebüchern selbst aus, welche Situationen sie für erwähnenswert halten, und somit, auf welche Verantwortungsbereiche und berufsethischen Themen sie ihre Schwerpunkte legen. Diese verschiedenen Anlagen der Portfolio-Einträge gehen einher mit unterschiedlichen Auswertungszugängen für die Erfassung und Untersuchung des Lehrerethos der befragten Studenten und dessen Entwicklung im Verlauf des Praxissemesters, die Grundlage für die drei vorangegangenen Kapitel sind.

In Kapitel 9.1 wurden die unmittelbaren Ergebnisse der thematisch-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Portfolio-Einträge präsentiert und die dabei gewonnenen Kategorien miteinander in Beziehung gesetzt. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich die Themen

lischen Gegebenheiten eingehen müsste, um übermäßigem Unterrichtseinsatz zu verhindern, bzw. Präventionsmaßnahmen explizit einsetzen müsste.

und Verantwortungsbereiche, welche die Teilnehmer bezüglich der Dilemma-Situationen ansprechen, teilweise deutlich von den Themen in den Ethos-Lerntagebüchern unterscheiden. So kommt der Verantwortungsbereich „Fach“ in den Reflexionen zu den Dilemma-Situationen so gut wie gar nicht vor, er erlangt aber große Bedeutung in den Tagebüchern. Die Bereiche „Gesellschaft/Staat“ und „Schule“ werden dagegen in den Tagebüchern nur randständig behandelt, sie spielen bei den Interpretationen der Dilemma-Situationen dagegen eine große Rolle. Nur der Verantwortungsbereich „Schüler“ – und hier vor allem die Kategorien, die sich mit dem Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie mit der Führung der Klasse und der Motivation von Schülern beschäftigen – erlangt in beiden Eintragstypen eine herausragende Stellung. Der Bereich „Professionelles Selbst“ wird in allen Eintragstypen mit mittlerer Intensität angesprochen; hier sind es vor allem Kategorien, die sich mit der Autoritätssicherung der Lehrer den Schülern gegenüber beschäftigen, welche in den Dilemma-Situationen und in den Lerntagebüchern thematisiert werden.

Gleichzeitig setzen die Teilnehmer in den verschiedenen Portfolio-Teilen aber auch bestimmte thematische Schwerpunkte, während andere Themen, die in den Kapiteln 2.4 bzw. 4.2 als potenziell ergiebig für den jeweiligen Eintragstyp herausgearbeitet wurden – kaum oder gar nicht zur Sprache kommen. So setzen die Teilnehmer bezüglich der Dilemma-Situation »Pädagogische Note« drei inhaltliche Schwerpunkte:

- das von Oser et al. konstruierte Dilemma zwischen den Verantwortungsbereichen „Gesellschaft/Staat“ und „Schüler“ (bzw. in der Oser'schen Begrifflichkeit zwischen „Gerechtigkeit“ und „Fürsorge“)
- die Kommunikation der Lehrerin mit dem Elternhaus
- die Wahrung von Autorität und Respekt vor Schülern und Eltern

Durch die Andersartigkeit des Dilemmas in der Situation »Parallellehrer« legen die Teilnehmer ihren Fokus hier auf wieder andere drei Themenkreise:

- den Umgang mit der Klasse in der folgenden Unterrichtsstunde
- die Kommunikation mit mittelbar und unmittelbar betroffenen Personen
- die neutrale Klärung und Lösung des Problems

Aspekte, die in den beiden Situationen durchaus Relevanz erhalten könnten, aber von den Teilnehmern kaum angesprochen werden, sind beispielsweise:

- die kollegiale Kommunikation (Verantwortungsbereich „Schule“)
- fachdidaktische Perspektiven (Verantwortungsbereich „Fach“)
- die Abgrenzung bzw. der Selbstschutz der betroffenen Lehrer (Verantwortungsbereich „Professionelles Selbst“)

Dies könnte so interpretiert werden, dass die Teilnehmer auf der einen Seite solche Aspekte beachten, die für die beteiligten Lehrer von unmittelbarer Relevanz im Sinne der Bewältigung der akuten Konfliktsituation sind (im Sinne der „survival concerns“ nach Fuller und Bown, 1975). Auf der anderen Seite behandeln sie grundlegende ethische – im Oser'schen Sinne professionsunspezifische – Fragestellungen, welche unabhängig von der unmittelbaren beruflichen Situation Relevanz und Gültigkeit haben. Verantwortung „mittlerer Reichweite“, die also nicht in der akuten Situation greift und auch keine übergreifenden moralischen Werte berührt, wird von den Teilnehmern demgegenüber in der Reflexion kaum berücksichtigt. In den Lerntagebüchern hingegen werden im Verlauf des Praxissemesters auch solche „teaching situations concerns“ (Fuller & Bown, 1975) geäußert und reflektiert. Auch hier setzen die Teilnehmer bestimmte thematische Schwerpunkte und ziehen andere berufsethische Aspekte nicht in Betracht. Es fällt dabei insbesondere auf, dass die Verantwortungsbereiche „Gesellschaft/Staat“ und „Schule“ fast vollständig ausgeblendet werden, während der Fokus auf den für die Gestaltung des Unterrichts im Sinne des didaktischen Dreiecks unmittelbar relevanten Bereichen „Fach“, „Schüler“ „Professionelles Selbst“ liegt.

In Kapitel 9.2 wurden die quantitativen Ergänzungen in den Lerntagebüchern untersucht, um so die Settings der berufsethisch relevanten Lernsituationen im Praxissemester zu charakterisieren und dadurch ein Verständnis dessen zu gewinnen, wo und in welcher Art sich diese Lernprozesse vollziehen. Hier konnte in Bezug auf die von den Praktikanten angesprochenen Verantwortungsbereiche eine eklatante Disparität von Praxis- und Seminarsituationen festgestellt werden: Während in den Seminaren – und zwar sowohl in den fachdidaktischen als auch den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren – vor allem der Verantwortungsbereich „Fach“ angesprochen wird und die anderen Bereiche demgegenüber kaum Relevanz erhalten, sind die Schwerpunkte in den Praxissituationen auf die drei Bereiche „Schüler“, „Professionelles Selbst“ und „Fach“ verteilt. Von berufsethischer Bedeutung sind vor allem Unterrichts- und unterrichtsnahe Situationen; besonderen Einfluss auf die Entwicklungen nehmen vor allem die Schüler, aber auch begleitende Lehrer und andere Praktikanten im Team.

In Kapitel 9.3 wurde hermeneutisch-interpretativ vorgegangen, um berufsethische Entwicklungen einzelner Teilnehmer in bestimmten Themenbereichen zu verfolgen und damit berufsethische Lernprozesse zu beschreiben. Dabei weisen die in den Lerntagebüchern herausgearbeiteten Schlüsselerlebnisse bei den Teilnehmern auf mögliche berufsethische Haltungsänderungen vornehmlich in Bezug auf wünschenswertes Lehrerverhalten, während über zugrunde liegende ethische Motive keine Aussage getroffen werden konnte. Demgegenüber zeigte die Verfolgung von Lernprozessen einzelner Teilnehmer in bestimmten Segmenten ihres Lehrerethos, wie diese Teilnehmer bestimmte Themen immer wieder auf-

greifen – was darauf hinweist, dass sich so berufsethische Haltungen bilden, vertiefen oder verändern. Hierbei können die Seminare eine entscheidende Rolle spielen – je nachdem, ob und wie sie die Erfahrungen der Studenten im Praxissemester aufgreifen und bei der Verarbeitung und Einordnung helfen. Die Lernprozesse bauen auf bereits bestehenden berufsethischen Haltungen auf, sodass die gleichen Lernangebote (etwa in den Begleitseminaren) durchaus unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet werden können. Dies zeigte sich anhand der Seminarsituationen, in denen die Thüringer Kompetenztests oder der Umgang mit Täuschungsversuchen bei Leistungskontrollen besprochen wurden.

Durch diese verschiedenen Zugangsarten wurden sehr verschiedene Facetten des Lehrerethos der befragten Praktikanten in den Blick genommen:

- Es werden die Themen abgebildet, mit denen sich die Teilnehmer im Praxissemester unmittelbar sowohl in der Schulpraxis als auch in den Begleitseminaren beschäftigen – gleichzeitig erfolgte eine Konfrontation der Teilnehmer mit einem vorgegebenen Themenangebot aus konstruierten Dilemma-Situationen, auf welche diese ihrem bereits ausgebildeten Berufsethos entsprechend reagieren.
- Es werden relativ stabile Zustände beschrieben, aber auch Entwicklungen im Verlauf des Praxissemesters rekonstruiert.
- Es werden individuelle Entwicklungen einzelner Teilnehmer fokussiert, aber auch globale, übergreifende Tendenzen konstatiert.
- Es werden die beschriebenen Situationen im Hinblick auf ihren berufsethischen Gehalt untersucht, aber auch hinsichtlich ihrer Rahmung innerhalb des Praxissemesters verortet.

Bezüge zwischen den Zugangsweisen finden sich in verschiedener Art und Weise: So bilden die Kategorien, die bei der qualitativen Inhaltsanalyse herauskristallisiert wurden, die Basis für die hermeneutische Analyse der Portfolios einzelner Teilnehmer. Die quantifizierbaren Ergänzungen zu den Situationsbeschreibungen ermöglichen es zudem, Unterschiede zwischen Praxis- und Seminarerfahrungen und zwischen den verschiedenen Praxissemesterphasen festzustellen. Durch sie können besondere Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung berufsethisch relevanter Situationen bestimmt und Zusammenhänge zwischen angesprochenen Verantwortungsbereichen und den Settings der Situationen hergestellt werden.

Die Dilemma-Situationen erlauben einen fokussierten Blick auf einzelne Segmente des Lehrerethos, wobei die Antworten – für die Gesamtheit der befragten Teilnehmer betrachtet – zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung insgesamt relativ stabil sind. Zwar können

einzelne Veränderungen in den Kategorienhäufigkeiten benannt werden,²⁰¹ diese verdichten sich jedoch nicht zu einem einheitlichen Bild.²⁰²

10 Diskussion

Zu Beginn der empirischen Untersuchung des Berufsethos von Lehramtsstudenten im Praxissemester des Jenaer Modells der Lehrerbildung standen folgende Fragen im Vordergrund:

1. Ist das oben entwickelte Konstrukt von Lehrerethos bei diesen Studierenden erfassbar und wie kann es beschrieben werden?
2. Welcher Art sind Situationen im Praxissemester, die von den Studierenden als relevant in Bezug auf ihr Berufsethos wahrgenommen werden?
3. Verändert sich das Lehrerethos im Laufe des Praxissemesters? Wie und wodurch werden solche Veränderungen hervorgerufen?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein Untersuchungsdesign gewählt, welches sich durch die Verbindung verschiedener Zugangsweisen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden auszeichnet: So wird in dem digitalen Online-Portfolio mit den vorstrukturierten Dilemma-Situationen der Fokus auf einzelne, insgesamt relativ stabile Segmente des Lehrerethos gelegt, während mit den Ethos-Lerntagebüchern eine größere Bandbreite an berufsethischen Haltungen der Teilnehmer abgebildet und deren feinere Entwicklungen über den Verlauf des Praxissemesters verfolgt werden können. Bei der Auswertung ermöglicht es die vorgenommene thematisch-strukturierende Inhaltsanalyse zunächst, diese berufsethischen Haltungen zu beschreiben. Sie bildet darüber hinaus die Basis für die hermeneutisch-interpretierende Analyse der Entwicklungen in den Tagebüchern. Quantifizierbare Ergänzungen zu den Situationsbeschreibungen in den Tagebüchern helfen, besondere Einflussfaktoren auf diese Entwicklungen bzw. Zusammenhänge zwischen den angesprochenen Verantwortungsbereichen und den Situationssettings zu dokumentieren sowie Unterschiede zwischen Praxis- und Seminarerfahrungen und zwischen den Phasen des Praxissemesters festzustellen.

²⁰¹ Bei der »Pädagogischen Note« wurde eine leichte Zunahme der Kategorien im Bereich »Gesellschaft/Staat« am Ende des Praxissemesters festgestellt, die bei der Kategorie »Fairness/Gerechtigkeit« besonders groß ausfällt. Im Bereich »Schüler« wurde beobachtet, dass insbesondere die Kategorien »Belohnung/Bestrafung« und »Motivation« in der Abschlussbefragung von weniger Teilnehmern angesprochen werden. Bei der Dilemma-Situation »Parallellehrer« wurde festgestellt, dass im Bereich »Schule« große Schwankungen auftreten und dass hier die Kategorie »Verantwortlichkeiten« in der Abschlussbefragung deutlich häufiger angesprochen wird.

²⁰² Ganz anders sieht dies allerdings aus, wenn man die Veränderungen auf individueller Ebene betrachtet. In Kleemann (2014) sind drei ausgewählte Interpretationen von Antworten auf die Situation »Pädagogische Note« im Vergleich zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung aufgeführt, die feine Unterschiede in den Argumentationen recht deutlich illustrieren.

Analog zur Ergebnispräsentation in den Kapiteln 9.1 bis 9.3 erfolgt auch die Diskussion der Ergebnisse in den Kapiteln 10.1 bis 10.3 entlang der drei in Kapitel 3 aufgestellten Forschungsfragen. Dabei werden jeweils zunächst die Ergebnisse auf einer inhaltlichen Ebene verdichtet und der Bezug zu theoretischen Überlegungen hergestellt. Danach werden jeweils die methodischen Zugänge im Hinblick auf ihre Eignung zur Beantwortung der Forschungsfragen kritisch reflektiert und noch offene Forschungsdesiderate angesprochen. Zudem wird jeweils ein Ausblick gegeben, wie die Erkenntnisse dieser explorativ angelegten Studie dazu beitragen können, die Forschung zum Berufsethos – insbesondere mit dem Ziel der Herstellung von Repräsentativität – voranzubringen. In einem letzten Kapitel (10.4) wird abschließend diskutiert, wie die Entwicklung berufsethischer Haltungen in spezifischen Lehrbildungssettings wie dem Praxissemester gezielt begleitet und geformt werden könnte.

10.1 Das Lehrerethos von Studierenden im Praxissemester als Wahrnehmung von Verantwortung in systemisch strukturierten Berufsfeldern

Das Konstrukt eines Lehrerethos, welches durch die Verantwortungswahrnehmung gegenüber verschiedenen, systemisch strukturierten Berufsfeldern gekennzeichnet ist, konnte in den Portfolios der Studienteilnehmer abgebildet werden. Es wurde ein facettenreiches Spektrum an berufsethischen Themen aufgezeigt, die den fünf Verantwortungsbereichen „Gesellschaft/Staat“, „Schule“, „Fach“, „Schüler“ und „Professionelles Selbst“ zugeordnet werden können.

Die Studierenden nehmen Verantwortung in den unterschiedlichen Eintragstypen – das heißt bezogen auf die verschiedenartigen Situationen – jedoch nicht in gleicher Weise wahr. Dies spricht dafür, dass die berufsethische Reflexion tatsächlich situationsspezifisch ist (Oser et al., 1991, S. 155 – 163). So hat es sich bestätigt, dass in den schulpraktischen Tagebüchern insbesondere die Verantwortungsbereiche der Mikroebene („Schüler“, „Fach“ und „Professionelles Selbst“), mit denen die Praktikanten im Schulalltag unmittelbar konfrontiert werden, im Zentrum stehen. In den Seminarreflexionen verengt sich der Blickwinkel noch einmal: Hier wird in erster Linie der Bereich „Fach“ angesprochen. Die Bereiche der Meso- und der Makroebene („Schule“ und „Gesellschaft/Staat“) erhalten demgegenüber in den Tagebüchern kaum Bedeutung.

Es zeigte sich aber, dass sich die Teilnehmer den anderen Bereichen nicht verschließen: Wird ihre Reflexion durch die Vorgabe von konstruierten Dilemma-Situationen gesteuert, nehmen sie ethische Verantwortung auch in anderen Bereichen wahr. Dies wurde für den Bereich „Schule“ bezüglich der Kommunikation mit verschiedenen schulischen Akteuren nachgezeichnet. Für den Bereich „Gesellschaft/Staat“ wurden solche Akzentuierungen zum

Beispiel in Bezug auf die Legitimierung der Schülerbenotung (Situation »Pädagogische Note«) und auf die Einhaltung rechtsstaatlicher Prinzipien (Situation »Parallellehrer«) festgestellt.

Allerdings reflektieren die untersuchten Studierenden einige Aspekte berufsethischer Orientierungen auch bei einer entsprechenden Fokussierung durch die Dilemma-Situationen nicht von selbst. Dies betrifft beispielsweise im Bereich „Professionelles Selbst“ Fragen der Abgrenzung zu beruflichen Anforderungen und im Bereich „Schule“ Aspekte wie Schulentwicklung und Schulklima. Darüber hinaus spielt die Aufrechterhaltung fachlicher, fachdidaktischer, pädagogischer und psychologischer Kompetenzen für die Teilnehmer eine eher randständige Rolle.

Über alle Eintragstypen hinweg nimmt der Bereich „Schüler“ insgesamt die größte Bedeutung in den Reflexionen der Teilnehmer ein. Das bedeutet, dass die angehenden Lehrer zwar prinzipiell alle Ebenen der Verantwortung wahrnehmen, jedoch stellen sie die Verantwortungsübernahme für ihre Schüler ins Zentrum ihrer ethischen Haltung zum eigenen Beruf. Dies entspricht dem Befund Osers et al. (1991), nach dem der Aspekt der „Fürsorge“ (der sich in großen Teilen mit dem Bereich „Schüler“ in dieser Studie überschneidet) für die dort untersuchten Lehrer ebenfalls viel bedeutsamer ist als die anderen Aspekte:

Wenn in Entscheidungssituationen das Gleichgewicht zwischen den Verpflichtungsaspekten nicht hergestellt werden kann, so tendieren Lehrpersonen in der Regel dazu, der Fürsorge Priorität einzuräumen. [*Fußnote:*] Man kann sich vorstellen, dass Advokaten, Notare und Richter eher den Verpflichtungsaspekt der Gerechtigkeit betonen und dass Theologen und Philosophen das Hauptgewicht auf Wahrhaftigkeit legen würden. (Oser et al., 1991, S. 23 f., vgl. auch Kapitel 2.3.1).

Darüber hinaus zeigen sich über die Portfolioeinträge hinweg in den einzelnen Verantwortungsbereichen bestimmte Schwerpunktlegungen, die Abbildung 21 auf Seite 225 darstellt.

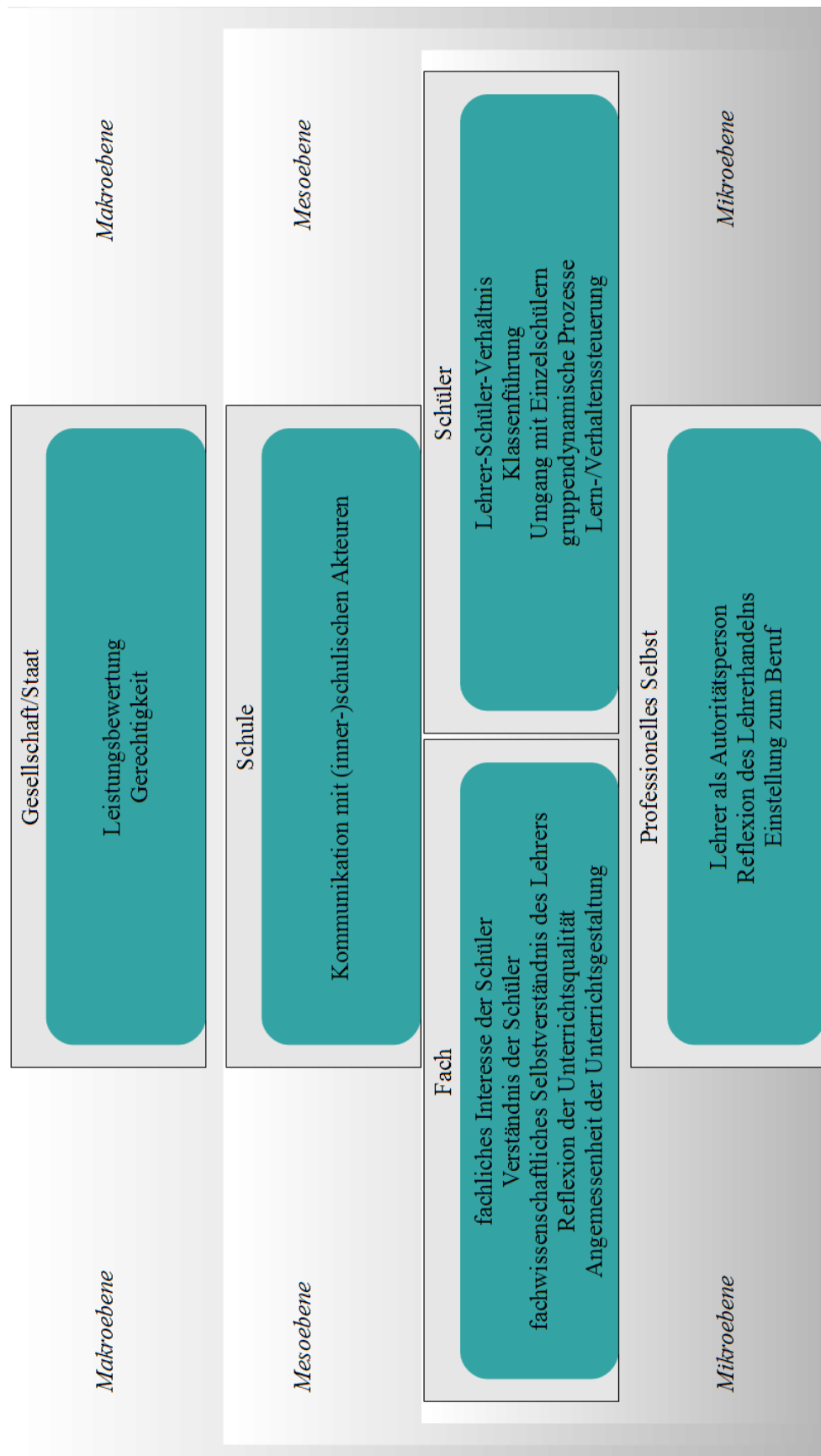


Abbildung 21: Übergreifende berufsethische Schwerpunkte in den Portfolio-Einträgen

Es zeigt sich somit, dass sich das Design mit einer Kombination aus Dilemma-Situationen und Lerntagebüchern gut eignet, die Bandbreite berufsethischer Haltungen von Studierenden zu erfassen: Es ist damit möglich, situationsübergreifende Schwerpunkte zu identifizieren und den Blick der Teilnehmer auf spezifische Aspekte des Berufsethos zu lenken, wodurch differenziertere Reflexionen forciert werden können. Diese Vorteile der verwendeten Erhebungsinstrumente bilden gleichsam die größten Herausforderungen bei ihrem Einsatz. So folgt aus der thematischen Fokussierung der Dilemma-Situationen auch gleichzeitig eine Einengung des Blickwinkels. Das bedeutet, dass die Dilemma-Situationen allein nicht in der Lage sind, die gesamte Bandbreite berufsethischer Haltungen der Studierenden zu erfassen. Demgegenüber sind die Tagebücher sehr offen gehalten und bieten somit mehr Ausdrucksmöglichkeiten berufsethischer Haltungen. Diese Offenheit führt jedoch unter Umständen auch zu sehr knappen und wenig elaborierten Reflexionen, sodass zwar berufsethische Themen identifiziert werden können, der Zugang zu möglichen Elaborationsstufen der Studierenden dagegen weitgehend verwehrt bleibt.²⁰³ Hier ist es denkbar, in Anlehnung an Schäfer et al. (2012) mit Hilfe von spezifischen Prompts solche Elaborationstiefen zu erwirken.²⁰⁴ Dies wäre insofern reizvoll, als man dadurch auch genauere Aussagen über das Ausmaß der Reflexionsfähigkeit der Studierenden treffen und sich dadurch besser auf Erkenntnisse der Professionalisierungsforschung beziehen könnte.

Anhand der Themen, die von Teilnehmern in den Portfolios angesprochen werden, kann allerdings bereits konstatiert werden, dass sich die Teilnehmer im Laufe des Praxissemesters auf allen drei Stufen der beruflichen Entwicklung von Lehrern nach Fuller und Bown (1975) äußern:

- Sehr intensiv beschäftigen sie sich mit Überlegungen zu Autorität und Respekt sowie zur Frage, inwieweit sie dem Beruf überhaupt gewachsen sind („early concerns about survival“).
- Darüber hinaus werden Fragen zu typischen Belastungen im Beruf stellt, wie das Problem der geringen Vor- und Nachbereitungszeit, die Hinterfragung der Lehrmaterialien oder der Umgang mit Burnout-Symptomen („teaching situation concerns“).
- Außerdem äußern sich die Teilnehmer in ihren Portfolios zu den Interessen und Bedürfnissen der Schüler, zur Frage der Gerechtigkeit ihnen gegenüber bzw. wie sie den Schülern gerecht werden können usw. („concerns about pupils“).

²⁰³ Kritisch ist hier auch anzumerken, dass die Teilnehmer in den freien Kommentaren der Tagebücher häufiger anmerken, die Fragen wären zu monoton gestaltet und sie würden sich alternative Formate wünschen. Somit wäre auch diesbezüglich eine größere Variation der Prompts weiterführend.

²⁰⁴ Vgl. aber Anhang A 1.1.3 zur Schwierigkeit, solche Prompts sinnvoll zu konstruieren.

Derartige Reflexionen finden sich sowohl bei den Dilemma-Situationen als auch in den Ethos-Lerntagebüchern – und hier in Bezug auf Hospitationen und hinsichtlich eigener Unterrichtsversuche: Die Teilnehmer reflektieren über Erfolge und Misserfolge in ihrem eigenen Unterricht und nehmen sowohl ihre fachbegleitenden Lehrer als auch ihre Dozenten an der Universität als positive bzw. negative Beispiele wahr.

Es ergibt sich die Frage, ob bzw. wie es möglich ist, die Methoden der Studie für die Anwendung auf eine größere Stichprobe auszuweiten, um die Repräsentativität zu erhöhen. Das Auswertungsverfahren mit thematisch-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse und hermeneutischen Interpretationen eignet sich gut für die Exploration berufsethischer Themen, es ist jedoch für die Anwendung auf große Datenmengen zu aufwändig und nicht zielführend. Denkbar ist es jedoch – bei Beibehaltung eines qualitativen Erhebungsansatzes – die erstellten Kategoriensysteme der verschiedenen Eintragstypen so zusammenzuführen, dass unterhalb der Ebene der Verantwortungsbereiche nach theoretischen Gesichtspunkten größere Themenbereiche gebildet werden, die dann deduktiv auf gegebene Texte angewendet werden. Hier würde es ausreichen – ähnlich wie bei dem Scoring-Schema von Oser et al. (1991)²⁰⁵ – für die jeweiligen Einträge zu entscheiden, ob ein Thema angesprochen wird oder nicht, sodass die textgenaue Codierung entfiel und der Schwerpunkt auf die quantitative Auswertung der Kategorienbelegung gelegt werden könnte.²⁰⁶

Dabei erscheint es nach den Erkenntnissen der vorliegenden Studie nach wie vor vielversprechend, sowohl konstruierte berufsethisch relevante Situationen als auch Tagebuchverfahren einzusetzen. In beiden Fällen sollte bei der Wahl und Gestaltung der jeweiligen Instrumente darauf geachtet werden, inwieweit die lehramtsspezifischen Verantwortungsbereiche berücksichtigt werden und inwieweit sie tatsächlich geeignet sind, elaborierte berufsethische Reflexionen zu evozieren.

Ein rein quantitatives Erhebungsdesign dürfte dagegen angesichts der bisherigen Forschungsbefunde und der Erfahrungen in dieser Studie weniger geeignet sein, berufsethische Haltungen zu erheben (vgl. Bauer, 2007; Oser et al., 1991). Die Bildung von Skalen bringt das Problem der Deckeneffekte mit sich; das heißt, es ist schwierig, Berufsethos-Items zu formulieren, denen die Teilnehmer nicht in hohem Maße zustimmen würden, sodass Differenzierungen schwer messbar würden. Eher könnte erwogen werden, über das Erstellen von Ranglisten oder mit Hilfe von Strukturlegetechniken quasi-quantitative Designs bzw. Designs mit quantitativen Elementen zu verwenden (vgl. z. B. Reusser et al., 2011, S.484 f.). Weiterführende Erkenntnisse könnten auch Mixed-Methods-Designs ähnlich dieser Studie

²⁰⁵ Vgl. hierzu Kapitel 2.5.1.

²⁰⁶ Vgl. auch Schäfer et al. (2012), deren Auswertungsmethode ähnlichen Ratingprinzipien folgt.

liefern, die qualitative Teile wie die Kurztex te der Tagebücher mit quantitativen Angaben wie den Situationsspezifika verbinden (vgl. dazu die Methodendiskussion in Kapitel 10.2).

10.2 Berufsethisch relevante Situationen im Praxissemester

Berufsethisch relevante Situationen aus der Schulpraxis unterscheiden sich grundlegend von solchen in den Begleitseminaren. In der Schulpraxis werden auf der Mikroebene (das heißt bzgl. der Verantwortungsbereiche „Fach“, „Schüler“ und „Professionelles Selbst“) insbesondere unmittelbare Unterrichtssituationen und unterrichtsnahe Situationen (z. B. in der Pause) beschrieben, in denen die Praktikanten selbst agieren oder in denen sie bei anleitenden Lehrern hospitieren. Der Bereich „Schule“ auf der Mesoebene, der insgesamt in der Schulpraxis eher wenig angesprochen wird, kommt darüber hinaus vornehmlich in solchen Situationen zur Geltung, in denen die Teilnehmer nur mit Lehrern – ohne die Anwesenheit von Schülern – interagieren, etwa in Unterrichtsnachbesprechungen oder auch im Lehrerzimmer. Bezüglich des ebenfalls selten angesprochenen Bereichs „Gesellschaft/Staat“ gab es keine typischen Situationen.

Entscheidend für die berufsethische Reflexion dieser Situationen ist insbesondere der Einfluss der Schüler auf die Teilnehmer, darüber werden das differenzierte Feedback der Lehrer und die Resonanz der anderen Praktikanten an der Schule als wichtige Einflussfaktoren genannt. Diese Ergebnisse legen nahe, dass wesentliche Strukturelemente des Jenaer Modells der Lehrerbildung, nämlich die „Fortbildung Didaktik“ sowie die „Netzwerktagungen Lehrerbildung“ und die Arbeit in Teams im Praxissemester, auch für die Entwicklung des Berufsethos entscheidend sein könnten und daher beibehalten werden sollten (vgl. Kapitel 10.4).

Die Unterrichtsphase wird von den Teilnehmern als besonders bedeutsam empfunden, da hier die entscheidenden direkten Schülerkontakte im eigenen Unterricht stattfinden (vgl. auch Holtz, 2014a). Die Teilnehmer versuchen, ein angemessenes Verhältnis zu den Schülern aufzubauen, ihnen gegenüber dabei als Autoritätsperson aufzutreten und die Klasse unter pädagogischen Gesichtspunkten zu führen. Darüber hinaus ist dies die Phase, in der die Teilnehmer sich selbst, ihre Haltung zum Beruf und ihre Ansprüche an den Beruf kritisch überprüfen. Interessant ist im Zusammenhang mit der Unterrichtsphase aber zudem, dass hier auch die fachbezogenen Schülerkognitionen in den Vordergrund der Reflexion gerückt werden und nicht – wie die „Überlebensphase“ nach Fuller und Bown (1975) nahelegen würde – die Unterrichtsgestaltung oder -planung. Letztere nimmt in ihrer Bedeutung für die Teilnehmer im Verlauf des Praxissemesters sogar immer weiter ab, was darauf hindeutet, dass sich die Teilnehmer hierbei bereits zunehmend sicherer fühlen, möglicherweise sogar

schon erste Handlungsrouniten²⁰⁷ und in diesem Zusammenhang aber auch „teaching situation concerns“ (Fuller & Bown, 1975) entwickeln.

Die Begleitveranstaltungen werden von den Teilnehmern im Gegensatz dazu als berufsethisch deutlich weniger wichtig – zum Teil sogar gänzlich irrelevant – eingeschätzt. Themen, die hier reflektiert werden, beziehen sich vornehmlich auf den Bereich „Fach“ und finden erwartungsgemäß zumeist in den Fachdidaktik-Seminaren statt. Besonders frustrierend ist für die Teilnehmer, dass berufsethische Erfahrungen aus der Schulpraxis zu selten in den Begleitveranstaltungen aufgegriffen werden – Situationen, in denen eine universitäre Aufbereitung stattfindet, empfinden sie als sehr hilfreich und nehmen Erkenntnisse daraus bereitwillig auf.

Diese Befunde kann man in zweierlei Art und Weise deuten. Folgt man der Argumentation der Teilnehmer, dann sind die Begleitveranstaltungen

häufig reine Beschäftigungstherapie und verfolgen keinen praxisrelevanten Zweck. Demnach wird die Arbeit an den Schulen überhaupt nicht berücksichtigt [...], was ich sehr schade finde, da sich hier wirklich abzeichnet, wer ein guter und ein nicht so guter Lehrer ist. [...]
Schließlich heißt es doch „Praxissemester“ und nicht „Theoriesemester“. (Nils Y., Abschlussbefragung, K, 1-2)

Nach dieser Deutung sollte die Begleitung des Praxissemesters durch die Universität im besten Fall gänzlich abgeschafft werden. Derartige Forderungen äußern Studierende im Praxissemester auch andersorts. Nach Befunden von Holtz (2014a) empfinden die Praktikanten die Begleitseminare „als eine sinnlose Belastung“ (S. 107), auf die sie lieber verzichteten.

Eine andere Deutung legt den Dozenten der Begleitveranstaltungen nahe, diese im Hinblick auf die Verortung im Praxissemester konzeptionell zu überdenken und die Anschlussfähigkeit an die Praxiserfahrungen zu überprüfen.²⁰⁸ Nach den Erkenntnissen in Kapitel 10.1 könnte man gerade in den Begleitseminaren neben der Besprechung unmittelbar auftretender Schwierigkeiten den Blick auf von den Teilnehmern eher vernachlässigte berufsethische Bereiche oder Themen lenken und diese somit der Wahrnehmung durch die Studierenden zugänglich machen.

Aus methodischer Sicht erwies sich in der Studie die Ergänzung der Ethos-Lerntagebücher durch quantifizierbare Angaben in einem Mixed-Methods-Ansatz als sehr fruchtbar, um ethos-relevante Situationssettings und besondere Einflussfaktoren zu identifizieren. Schließt man nun die Frage nach der Ausdehnung der Forschung auf größere Stichproben an, so

²⁰⁷ Dabei ist es möglich, dass die Teilnehmer im Laufe des Praxissemesters die Unterrichtsplanung und die sorgsame Gestaltung des Unterrichts für weniger relevant erachten.

²⁰⁸ Dies ist im Zuge der Weiterentwicklung des Praxissemesters in den vergangenen Semestern seit Einführung des Jenaer Modells der Lehrerbildung bereits zum Teil geschehen.

könnte man den in Kapitel 10.1 skizzierten Ansatz in Bezug auf die Tagebücher durch diese situationsspezifischen Angaben ergänzen. Es ergäbe sich somit eine Matrix aus einer überschaubaren Anzahl berufsethischer Kategorien und diesen Situationsspezifika (welche durch die personenspezifischen Variablen erweitert werden könnte), die sich gut für eine statistische Auswertung eignen würde. Dadurch könnte gezielter nach speziellen berufsethisch prägenden Settings gesucht werden. Im Anschluss daran wäre zu überlegen, ob es möglich ist, derartige Settings im Praxissemester bewusst zu schaffen oder in Form von neu konstruierten Situationen in den Seminaren zu reflektieren (vgl. Kapitel 10.4). Dabei müssen solche Situationen nicht notwendigerweise dilemmatischen Gehalt aufweisen: Die Teilnehmer schildern in ihren Portfolios eine Vielzahl an nicht-dilemmatischen Tagebuchsituationen und reflektieren diese unter berufsethischen Gesichtspunkten reflektieren. Das zeigt, dass nicht nur das moralische Dilemma und auch nicht unbedingt die Grauzone „jenseits einer ‚organisierten Erlaubtheit‘, jenseits der üblichen Regeln und Vorschriften“ (Oser, 2009, S. 389) das Lehrerethos zur Geltung bringen und die Studierenden über ihr eigenes Berufsethos nachdenken lassen. Zudem ist nicht notwendigerweise das eigene, unmittelbare Erleben solcher Situationen notwendig, um berufsethische Reflexionen hervorzubringen. Insbesondere dadurch, dass die Teilnehmer in den Tagebüchern auch Praxissituationen schildern, in denen sie selbst nur hospitierten, und Seminarsituationen, in denen Erlebnisse anderer Praktikanten besprochen wurden, zeigt sich, dass auch authentische Situationen anderer Provenienz als der eigenen Erfahrung unter berufsethischen Gesichtspunkten reflektiert werden können und somit potenziell die Entwicklung des Berufsethos beeinflussen.

10.3 Entwicklung berufsethischer Haltungen im Praxissemester

Beim quantitativen Vergleich der angesprochenen berufsethischen Themen zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung in Bezug auf die untersuchten Dilemma-Situationen zeigen sich nur wenige relevante Veränderungen. Impliziert dieser Befund, dass sich das Berufsethos im Praxissemester gar nicht verändert? An dieser Stelle wird deutlich, dass die Dilemma-Situationen aus der Schweizer Studie auf die Erfassung professionsübergreifender, moralischer Werte ausgerichtet sind und Veränderungen in Bezug auf professionsspezifische ethische Haltungen zumindest in ihrer ganzen Bandbreite nicht klar abzubilden vermögen.

Aus diesem Grund wurde ein weiteres Verfahren gewählt, um nicht nur Vorher-Nachher-Effekte, sondern in Anlehnung an Hascher und Wepf (2007) feinere Lernverläufe innerhalb der Ethos-Lerntagebücher nachzuzeichnen. Dabei konnten zwei verschiedene Formen identifiziert werden: Schlüsselerlebnisse und Lernprozesse. Schlüsselerlebnisse behandeln ein berufsethisches Thema, welches im gesamten Tagebuch eines Teilnehmers nur an dieser einen Stelle angesprochen wird und dabei zu berufsethischen Erkenntnissen führt. Diese

Erkenntnisse berühren in den gefundenen Situationen jedoch vor allem die unmittelbare Handlungsebene und weniger die Ebene überdauernder Haltungen – Fragen der Effektivität der Unterrichtsführung stehen dabei im Vordergrund. Dieser Befund kann ein Resultat der Auswahl der geschilderten Situationen sein, die fast alle am Anfang des Praxissemesters geschildert werden. Allerdings ließen sich in den Tagebüchern auch kaum weitere „echte“ Schlüsselerlebnisse identifizieren. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass berufsethisch prägende Situationen vornehmlich solche Themen berühren, mit denen sich die Teilnehmer über einen längeren Zeitraum beschäftigen. Solche Themen finden sich bei denjenigen Entwicklungen wieder, die in der Studie als Lernprozesse beschrieben wurden. Hier wurden nicht nur Verhaltensänderungen, sondern auch Entwicklungen auf der Ebene der Haltungen – und zwar sowohl in Form (mehr oder weniger stark ausgeprägter) Veränderungen als auch in Form von Verfestigungen – festgestellt.

Wenn die Teilnehmer an den Situationen nicht selbst beteiligt waren, fanden Entwicklungen häufig durch Übertragung beobachteter Verhaltensweisen auf die eigene Person oder durch Abgrenzung statt. Dies kann sowohl bei Hospitationssituationen als auch bezüglich der Begleitseminare festgestellt werden: Auch die Universitätsdozenten dienen den Studierenden als Vorbilder – im positiven wie im negativen Sinn.

Bezüge zwischen Praxis- und Seminarsituationen finden sich dann, wenn Themen in beiden Kontexten angesprochen werden: Diese können beispielsweise in der Schulpraxis auftreten und im Begleitseminar vertieft werden, oder im Seminar besprochene Inhalte erhalten erst durch die Praxiserfahrung Relevanz. Es zeigt sich jedoch auch, dass die Teilnehmer identische berufsethische Angebote des Praxissemesters durchaus sehr unterschiedlich wahrnehmen und verarbeiten, was offenbar durch bereits bestehende Einstellungen beeinflusst wird. Dieser Befund bestärkt die These, dass das Berufsethos – wie berufsbezogene Einstellungen – durch frühe (berufs-)biographische Erlebnisse geprägt sein könnte und relativ veränderungsresistent wäre.

Befunde zum Belastungsempfinden im Praxissemester aus anderen Studien (vgl. Holtz, 2014a; Jantowski & Ebert, 2014) konnten in dieser Studie bestätigt werden: Nehmen die Belastungen durch Unterrichtsverpflichtungen, Hospitationen und Forschungsprojekte an den Schulen sowie Berichten, Protokollen und anderen Aufträgen aus den Seminaren zu große Ausmaße an, wird das Praxissemester nicht mehr als geschützter Raum für eigene Versuche als Lehrperson wahrgenommen, sondern als „Praxischock“ (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978), dem die Studierenden nicht gewachsen sind. Diese Gefahren bestehen insbesondere dann, wenn das verbindende Netz der unterschiedlichen Strukturelemente und der beteiligten Personenkreise nicht mehr greift, wenn Anforderungen nicht koordiniert wer-

den und für die Studierenden als nicht mehr überschaubar und nachvollziehbar wahrgenommen werden.

Wenngleich das individuelle Berufsethos von Lehrern insgesamt als relativ stabil angesehen werden kann, konnte durch die Kombination von qualitativer Inhaltsanalyse und hermeneutischer Interpretation über eine reine Abbildung des Zustandes des Berufsethos von Lehramtsstudenten hinausgegangen werden, indem feine Entwicklungen nachgezeichnet sowie kritische Einflussfaktoren (z. B. frühere Erfahrungen, Lernen am Vorbild, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Überlastung etc.) herausgestellt wurden. Das Verfahren ist jedoch sehr aufwändig und wäre ungeeignet, Entwicklungen unter Gesichtspunkten der Repräsentativität zu beschreiben. Hierfür könnte man erwägen, Items zu entwickeln, die solche kritischen Einflussfaktoren einbeziehen und innerhalb eines Fragebogens oder als Ergänzung zu den Lerntagebüchern erheben.

Die methodische Frage, ob das Führen des Ethos-Lerntagebuchs an sich bereits berufsethische Entwicklungen und Veränderungen hervorbringt, kann retrospektiv durch das Kontrollgruppendesign nicht abschließend geklärt werden. Zwar bringt der Vergleich beider Gruppen bei den Dilemma-Situationen keine nennenswerten Unterschiede bezüglich der angesprochenen berufsethischen Themen, jedoch unterscheiden sich Dilemma-Situationen und Tagebucheinträge auch erheblich darin, welche Themen und Verantwortungsbereiche durch sie vordergründig abgedeckt werden. Einzelne Kommentare der Teilnehmer zur Studie lassen jedoch die Vermutung zu, dass bereits das Führen des Portfolios (also sowohl die Dilemma-Situationen der Eingangs- und Abschlussbefragung als auch die Tagebücher) berufsethische Reflexionen stimuliert. Inwieweit allein dadurch bereits Veränderungen hervorgebracht werden, könnte in einer möglichen Anschlussforschung mit einer Kontrollgruppe, die ebenfalls häufig über das Praxissemester reflektiert, aber sich nicht spezifisch mit berufsethischen Fragen auseinandersetzt, erhoben werden. Auch durch die stärkere Fokussierung auf die Elaborationstiefe der Reflexionen könnten solche Effekte untersucht werden. Die entsprechenden Ergebnisse sollten dann auch die Basis dafür bilden, wie genau die Entwicklung des Berufsethos strukturell durch die Elemente des Praxissemesters und des Lehramtsstudiums bzw. der Lehrerbildung insgesamt gefördert werden kann.

10.4 Schlussfolgerungen für die Implementierung berufsethischer Entwicklungsinstrumente

Abschließend ist zu erörtern, wie sich das hier erfasste Berufsethos von Lehramtsstudierenden im Praxissemester zum Ethos bereits praktizierender Lehrer verhält bzw. wie es sich über die Lebensspanne verändert, um Schlussfolgerungen für die Einbindung berufsethischer

Fragestellungen in die Lehrerausbildung und das Praxissemester ziehen zu können. Dabei sind drei verschiedene Möglichkeiten zu erwägen:

1. Das Berufsethos ist eine Persönlichkeitseigenschaft und somit relativ stabil und durch Intervention kaum oder gar nicht zu beeinflussen. Dann würden Lehrer, die bereits praktizieren ähnliche berufsethische Haltungen aufweisen (bzw. ähnliche Themen benennen) wie die hier untersuchten Studierenden. Über die Lebensspanne würden sich keine beachtlichen Veränderungen ergeben.
2. Das Berufsethos ist wie die Berufsrolle und berufsbezogene Überzeugungen bereits früh sozialisiert und durch institutionelle Ausbildung (nur) begrenzt beeinflussbar. Hier würden bei praktizierenden Lehrern im Vergleich zu den Studierenden ebenfalls ähnliche Muster zu finden sein. Eventuelle Veränderungen könnten ggf. aus berufsbiographischer Perspektive untersucht bzw. rekonstruiert werden.
3. Das Berufsethos verhält sich ähnlich wie Kompetenzen und ist somit einer gezielten Ausbildung grundsätzlich zugänglich. Hier sollten gezielte Interventionsprogramme zu messbaren bzw. beobachtbaren Veränderungen führen.

Nach den Ausführungen in Kapitel 2.2 und den Befunden dieser Studie erscheint es plausibel, dass dem Berufsethos Aspekte aller drei Möglichkeiten innewohnen. So ist anzunehmen, dass berufsethische Haltungen zwar nicht selbst Persönlichkeitseigenschaften sind, jedoch durch diese womöglich beeinflusst werden. Darüber hinaus scheint das Berufsethos auch durch frühe Erfahrungen, etwa aus der eigenen Schulzeit oder dem Studium, geprägt und an allgemeine Werthaltungen gebunden zu sein, was seine Nähe zu berufsbezogenen Überzeugungen verdeutlicht. Anders als diese hat das Berufsethos jedoch nicht die Funktion, konkrete Phänomene des Berufsalltags zu erklären, sondern es bildet vielmehr den Rahmen für solche Erklärungsmodelle und die daraus folgenden Handlungs- bzw. Verhaltensmuster. Insofern kann man beim Berufsethos auch nicht von einer Kompetenz an sich sprechen, sondern höchstens von einer Kompetenzkomponente. Solche Komponenten müssen jedoch nach Rychen und Salganik (2000) nicht notwendigerweise der direkten Beeinflussung zugänglich sein, sondern können durchaus auch stabile Eigenschaften bzw. Wertbindungen darstellen. Die Frage der Beeinflussbarkeit und überhaupt der Wandelbarkeit berufsethischer Haltungen ist somit auf einer theoretischen Ebene nicht zu klären. Somit erscheint es als ein lohnendes Forschungsziel, das entwickelte Konstrukt mit ähnlichen Methoden auf bereits praktizierende Lehrer anzuwenden oder Lehramtsstudenten durch alle Phasen der Lehrerausbildung und -weiterbildung zu begleiten.

Darüber hinaus ist aber auch zu überlegen, ob, wie, wann und mit welchen Zielen die Entwicklung berufsethischer Haltungen in die Lehrerausbildung einbezogen werden sollte. Geht man davon aus, dass das Berufsethos zwar möglicherweise nicht selbst eine Persönlichkeits-

eigenschaft darstellt, aber eng damit verbunden ist, könnte es sinnvoll sein, bereits vor dem Studium in Selbstüberprüfungsinstrumenten – oder gar Eignungstests – auch berufsethische Elemente zu verankern. Im Studium und innerhalb von berufspraktischen Elementen erscheint es darüber hinaus angeraten, die reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsethos curricular zu integrieren und auch für die Anwendung im Berufsalltag zu trainieren, um eine mögliche Veränderung, bzw. zumindest Überprüfung der berufsethischen Haltungen, zu forcieren. Hierfür könnte der Einsatz von neu konstruierten (nicht notwendigerweise dilemmatischen) Situationen und von Tagebüchern mit stärker lenkenden Prompts eine zweckmäßige Möglichkeit darstellen.

Universitätsseminare könnten eher weniger ausgeprägte Bereiche verstärkt in den Blick nehmen. Denkbar wäre zum Beispiel, dass der Bereich „Gesellschaft/Staat“ gezielt in Studienmodulen und der Bereich „Schule“ in begleitenden Seminaren zum Praxissemester thematisiert werden. Als Begleitung zur Schulpraxis könnten weniger angesprochene Bereiche in gelenkten Tagebüchern ebenfalls ins Zentrum gerückt oder berufsethisch relevante Erfahrungen vertieft werden. Hier erscheint zudem auch der gegenseitige Bezug zwischen Begleitseminaren und Schulpraxis dringend erforderlich.

Eine Frage wurde in dieser Studie bewusst ausgeklammert, obwohl sich die Verantwortlichen für Lehrerbildung in allen Phasen und allen beteiligten Institutionen notwendigerweise damit beschäftigen müssen: Welches Berufsethos ist für die zukünftigen Lehrer wünschens- bzw. erstrebenswert? Darauf aufbauend können sie dann die entsprechenden Schwerpunkte setzen: Wollen sie den „fürsorglichen“ Lehrer oder vielmehr den „Staatsdiener“, den „Teamplayer“ oder den „Fachspezialisten“? Oder ist ihnen stattdessen vor allem wichtig, dass der Lehrer nicht nach wenigen Jahren mit Burnout in den Vorruhestand geht?

Gleichzeitig ist dabei jedoch zu hinterfragen, mit welcher Legitimität ein solches Berufsethos in der Lehrerbildung festgeschrieben werden kann bzw. inwieweit nicht andere Instanzen – etwa ein gesellschaftlicher Konsens – für eine solche Festlegung zuständig wären.

In jedem Fall liegt auf der Hand, dass eine einseitige Schwerpunktlegung nicht Ziel der Ausbildung sein kann. Stattdessen erscheint eine Neudefinition des „hohen beruflichen Ethos“ von Lehrern sinnvoll: Nicht der „Rucksack voll Tugenden“ (Oser, 1998, S. 10), sondern ein Bewusstsein für die Mannigfaltigkeit der beruflichen Verantwortung gegenüber verschiedenen Instanzen und die Ausgewogenheit in der Wahrnehmung dieser Verantwortung würde nach den Erkenntnissen dieser Studie ein hohes berufliches Ethos kennzeichnen.

III Literatur

- Aurin, K. (Hrsg.). (1993). *Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien*. Stuttgart: M und P, Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Bauer, M. (2007). *Zum Berufsethos von Hauptschullehrer/innen und dessen Zusammenhang mit dem Kollegium. Eine empirische Erhebung an bayerischen Hauptschullehrer/innen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L., ... Werning, R. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Im Auftrag des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen von Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS e. V.): http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469 – 520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Bildungsinternationale (2004). Erklärung zum Berufsethos. Abgerufen von Education International: http://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/3270
- Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bologna-Erklärung (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999, Bologna. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), (2004), Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. *Beiträge zur Hochschulpolitik* 8 (S. 285 – 290). Bonn: HRK Service-Stelle Bologna.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg und New York: Springer.
- Brezinka, W. (1990). Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. *Die deutsche Schule*, 82 (1), 17 – 21.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Collins, A. M. & Loftus, E. F. (1975). A Spreading Activation Theory of Semantic Processing. *Psychological Review*, 82 (6), 407 – 428. Abgerufen von University of Texas at Austin, Department of Psychology: homepage.ge.psy.utexas.edu/homepage/faculty/Markman/PSY394/CollinsLoftus.pdf
- Combe, A. (Hrsg.). (1999). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles u. a.: Sage.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54 (January), 77 – 80. Abgerufen von <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Döring, K. W. (1990). Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. *Die deutsche Schule*, 82 (1), 10 – 16.
- Dorsemagen, C., Lacroix, P. & Krause, A. (2007). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle Befunde, Interventionen* (S. 227 – 247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enquetekommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“ (2004). Abschlussbericht der Enquetekommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“. Drucksache 3/4141 des Thüringer Landtags. Abgerufen von Thüringer Landtag, Parlamentsdokumentation: <http://www.parldok.thueringen.de/ParlDok/dokument/22798/bericht-der-enquetekommission-erziehung-und-bildung-in-thueringen-.pdf>
- Europäische Menschenrechtskonvention in der Fassung der Protokolle Nr. 11 und 14 samt Zusatzprotokoll und Protokolle Nr. 4, 6, 7, 12 und 13. Abgerufen von European Court of Human Rights: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf
- Fausser, P. (1992). Sokratisch Professionell? *Friedrich Jahresheft*, X (Verantwortung), 115.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In Ryan, K. (Hrsg.), *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* (S. 25 – 52). Chicago: University of Chicago Press.

- Funke, G. & Reiner H. (1972). Ethos. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D – F* (S. 812 – 815). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Giesecke, H. (1990). Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität. *Die deutsche Schule*, 82 (1), 21 – 24.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gläser-Zikuda, M. (2001). *Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gläser-Zikuda, M. (2007a). Editorial: Potenziale und Grenzen von Lerntagebuch und Portfolio im Bildungsbereich. . In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. Empirische Pädagogik*, 21 (2). 95 – 100.
- Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2007b). *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. Empirische Pädagogik*, 21 (2).
- Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.). (2012). *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung. [AEPF Jena 2010]*. Münster u. a.: Waxmann.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 9 – 21). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (3 – 34). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Groebe, N. & Rustemeyer, R. (2002). Inhaltsanalyse. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden* (S. 233 – 258). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gröschner, A. (2008). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2004)*. Abgerufen von Friedrich-Schiller-Universität Jena,

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Abteilung Lehrerbildung und
Lehrerbildungsforschung: [http://www.lbf.uni-
jena.de/zldmedia/Downloads/Forschung/KLiP_Skalenhandbuch.pdf](http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Forschung/KLiP_Skalenhandbuch.pdf)

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1),
zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23.12.2014 (BGBl. I S. 2438). Ab-
gerufen vom Deutschen Bundestag: <https://www.bundestag.de/grundgesetz>

Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen
über den guten Lehrer*. Bamberg: University of Bamberg Press. Abgerufen von
OPUS, Publikationsserver der Universität Bamberg: [https://opus4.kobv.de/opus4-
bamberg/frontdoor/index/index/docId/6601](https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/6601)

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum.
Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der
Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*. 51. Beiheft. 130 – 148.

Hascher, T. (2007). Lerntagebuch und Portfolio - Ermöglichung echter Lernzeit. In M. Glä-
ser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beur-
teilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 295 –
301). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hascher, T. & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolio in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rah-
mung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer
(Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*
(S. 287 – 298). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hascher, T. & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. In
M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. Empirische
Pädagogik*, 21 (2). 101 – 118.

Häcker, H. O. & Stapf, K.-H. (Hrsg.). (2009). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern:
Verlag Hans Huber.

Häcker, T. & Lissmann, U. (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit –
Perspektiven für Forschung und Praxis. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch
und Portfolio auf dem Prüfstand. Empirische Pädagogik*, 21 (2). 209 – 239.

Haudeck, H. (2008). Wie „pauken“ Schüler und Schülerinnen Vokabeln für den Fremdspra-
chenunterricht wirklich? Ein Anwendungsbeispiel der Qualitativen Inhaltsanalyse aus
der Lernstrategieforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis
der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz. 84 – 104.

- Heid, H. & Harteis, C. (Hrsg.). (2005). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (1999). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521 – 569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3). 303 – 308.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft). 268 – 288.
- von Hentig, H. (1992). Sokratischer Eid. *Friedrich Jahresheft*, X (Verantwortung), 114.
- Hillert, A. (2004). *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2004). *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*. 2. Bonn: HRK Service-Stelle Bologna.
- Höffe, O. (Hrsg.). (2008a). *Lexikon der Ethik*. München: Beck
- Höffe, O. (2008b). Moral und Sitte. In O. Höffe (Hrsg.), *Lexikon der Ethik* (211 – 213). München: Beck
- Holtz, P. (2014a). "Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester": Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen "Theorie" und "Praxis" im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97 – 118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtz, P. (2014b). Jenseits von Selbstauskünften: Veränderung im Unterrichtshandeln während des Praxissemesters aus Sicht von Studierenden, MentorInnen und SchülerInnen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 139 – 160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jantowski, A., Bartsch, A.-M., Limmer, J. & Gumz, E. (2010). *Evaluationsbericht zum Praxissemester im Jenaer Modell des Lehramtsstudiengangs – Belastungsempfinden und Studienzufriedenheit im modularisierten Lehramtsstudiengang unter Praxisbedingungen*

gen. Abgerufen von Friedrich-Schiller-Universität Jena, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Abteilung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung:
<http://www.lbf.uni-jena.de/Forschung/Belastungsstudie.html>

- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 76 – 96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleber, E. W. (1997). Gestaltung von Handlungssystemen. Die neue Lehrerrolle in der ökologisch-phänomenologischen Erziehungswissenschaft. In Voß, R. (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S. 129 – 152). Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand
- Kleemann, K. (2011). *Kompetenzorientierung im Lehrplan – Hilfe für gute Unterrichtsplanung? Konzeptionen von Kompetenzen und Standards in den Berliner Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I und ihre Auswirkungen auf die Planung von Unterricht*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kleemann, K. (2014). Was für ein Lehrer möchte ich sein? Berufsethos im Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 119 – 138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinespel, K. (Hrsg.). (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinespel, K. & Ahrens, F. (2014). Die Implementation des Praxissemesters in die Thüringer Schulen – Ein Erfahrungsbericht. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 32 – 50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinespel, K. & Lütgert, W. (2008). Kooperation in der Lehrerbildung zwischen erster, zweiter und dritter Phase. In W. Lütgert, A. Gröschel & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele* (S. 92 – 106). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41 – 73). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.). (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kohlberg, L. (1995), Althof, W. (Hrsg.). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kopp, J. & Schäfers, B. (Hrsg.). (2010). *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Abgerufen von Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Beverly Hills u. a.: Sage.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261 – 281). Heidelberg: Springer.
- Lütgert, W. (2008). Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschel & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele* (S. 36 – 47). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lütgert, W., Gröschel A. & Kleinespel, K. (Hrsg.). (2008). *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lütgert, W. (2012). Wege zur Professionalisierung – Jenaer Modell der Lehrerbildung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. BAK-Vierteljahresschrift*, 18 (1), 44 – 61.
- Lütgert, W. (2014). Die ganze Lehrerbildung – Zur Entstehungsgeschichte des Praxissemesters im Jenaer Modell. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 10 – 31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Maurer-Wengorz, M. (1994). *Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen. Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323 – 333). München: Juventa.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Molitor, M. (2009). *Bildungskompetenzen im Fokus des aktuellen ethischen Diskurses. Explorative Studien zu inhaltlichen Parametern verantwortlichen pädagogischen Handelns*. München: Herbert Utz Verlag.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- NEA (National Education Association) (1975). *Code of Ethics*. Abgerufen von NEA: <http://www.nea.org/home/30442.htm>
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungswissenschaftlichen Wissens?)* (S. 205 – 228) . Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Pädagogik und Psychologie, Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik: <http://www.wipaed.jku.at/wp-content/uploads/2014/09/EmergenzbedingungenKoennerschaft.pdf>
- Ofenbach, B. (2006a). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH.
- Ofenbach, B. (2006b). Systematisch-historische Analysen zum Berufsethos des Lehrers. *Pädagogische Rundschau*, 2, 107 – 147.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbucher, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und

- 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. K. (2009). Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit. Zur inneren und äußeren Effizienz eines professionellen Ethos. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 389 – 400). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Oser, F. (2011). Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 592 – 602). Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62. 307 – 332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Peuckert, R. (2010). Rolle, soziale. In J. Kopp & B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 243 – 246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Praxissemesterordnung (2009). *Ordnung für das Praxissemester in Lehramtsstudiengängen nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena*. Abgerufen von Friedrich-Schiller-Universität Jena, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Abteilung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung: http://www.lbf.uni-je-na.de/zldmedia/Downloads/Jenaer+Modell/Paxissemester/ZLB_Praxissemesterordnung-p-529.pdf
- Precht, P. (2008a). Ethik. In P. Precht & F.-P. Burkhard (Hrsg.), *Metzler Lexikon Philosophie: Begriffe und Definitionen* (S. 168). Stuttgart: Metzler.
- Precht, P. (2008b). Ethos. In P. Precht & F.-P. Burkhard (Hrsg.), *Metzler Lexikon Philosophie: Begriffe und Definitionen* (S. 168). Stuttgart: Metzler.
- Precht, P. (2008c). Moral. In P. Precht & F.-P. Burkhard (Hrsg.), *Metzler Lexikon Philosophie: Begriffe und Definitionen* (S. 168). Stuttgart: Metzler.
- Precht, P. & Burkhard, F.-P. (Hrsg.). (2008). *Metzler Lexikon Philosophie: Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler.

- Prenzel, M. (2010). Empirische Bildungsforschung morgen: Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung. [AEPF Jena 2010]* (S. 273 – 286). Münster u. a.: Waxmann. Vortragsfolien abgerufen von AEPF 2010: http://www.aepf.uni-jena.de/aepfmedia/pdfs/Prenzel_Jena__aepf_12Vorlage.pdf
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3). 358 – 372.
- Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern u. a.: Lang.
- Reinhardt, S. (1990). Das Lehren muß konflikthaften Anforderungen gerecht werden. *Die deutsche Schule*, 82 (1), 4 – 9.
- Reusser, K, Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478 – 495). Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Richter, I. (1990). Kein neues Berufsethos, sondern eine realistische Wende der Diskussion. *Die deutsche Schule*, 82 (1), 25 – 30.
- Ritter, J. (Hrsg.). (1972). *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D – F*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Rothland, M. (2007a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Zur Einführung in das Studienbuch. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle Befunde, Interventionen* (S. 7 – 10). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2007b). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2009). Lehrerberuf und Lehrerrolle. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 494 – 502). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rothland M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.). *Belas-*

- tung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle Befunde, Interventionen* (S. 11 – 31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2000). *Definition and Selection of Key Competencies. A Contribution of the OECD Program „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“*. Abgerufen von DeSeCo – Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag: psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaeper, K. (2008a). Lehrerbildung nach Bologna. In W. Lütgert, A. Gröschel & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele* (S. 27 – 35). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schaeper, K. (2008b). *Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Praxiskonzepte für das Lehramtsstudium und ihre Rezeption durch die Studierenden am Beispiel des experimentellen Blockpraktikums an der FSU Jena*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Schaeper, K. & Lütgert, W. (2008). Das Blockpraktikum – erste Schritte der Realisierung des Jenaer Praxissemesters. In W. Lütgert, A. Gröschel & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele* (S. 183 – 197). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schaeper, K. (2009). *Kanon, Kerncurricula und Kompetenzen. Wie viel Germanistik braucht ein Deutschlehrer?* Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Schäfer, S., Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T. (2012). Der Einsatz von Lerntagebüchern in der universitären Lehrerausbildung – Welchen Effekt haben strukturierende Leitfragen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden? *Empirische Pädagogik*, 26 (2), 271 – 291.
- Schlüsselerlebnis. (2009). In H. O. Häcker & K.-H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (S. 882). Bern: Verlag Hans Huber.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt Verlag.

- Tenorth, H.-E. (2007). Birgit Ofenbach: Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg, Königshausen & Neumann 2006. 406 S., 28,– EUR [Rezension]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 399 – 402.
- Terhart, E. (1987). Vermutungen über das Lehrerethos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (6), 787 – 804.
- Terhart, E. (1999). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448 – 471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 202 – 224.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Thierack, A. (2002). *Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung. Gutachten*. Paderborn: PLAZ.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK). (2012). Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Kunst. Abgerufen von Thüringer Schulportal: www.schulportal-thueringen.de
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK). (2010). Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Abgerufen von Thüringer Schulportal: www.schulportal-thueringen.de
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK). (2011). Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse. Abgerufen von Thüringer Schulportal: www.schulportal-thueringen.de
- Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2010 (GVBl. S. 530). Abgerufen von <http://apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf>
- Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994, mehrfach geändert durch Verordnung

vom 07. Juli 2011 (GVBl. S. 208). Abgerufen von Serviceportal Thüringen:
<http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulO+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true>

Tirri, K. (1999). Teachers' Perceptions of Moral Dilemmas at School. *Journal of Moral Education*, 28. 31 – 47.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1966).

Recommendation concerning the Status of Teachers, Adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers, Paris, 5 October 1966. In *Resolutions, Records of the General Conference*, (S. 29 – 40). Abgerufen von UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114048e.pdf#page=25>

Weinert, F. E. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.). (2015). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder R. (Hrsg.).

(2009a). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder R. (2009b). Perspektiven auf „Lehrprofessionalität“. Einleitung und Überblick. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 13 – 32). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

IV Software zur Erhebung und Auswertung der Studie

oFb – der onlineFragebogen. SoSci Survey GmbH, München, Deutschland; vormals privat getragen durch Dominik Leiner, München, Deutschland. URL (Wintersemester): www.onlineforschung.org, URL (Sommersemester): <https://www.soscisurvey.de>

MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989 – 2014, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland. www.maxqda.de

V Anhang

A 1 Überprüfung der Qualitätskriterien an der vorliegenden Studie

Die Überprüfung der Qualitätskriterien in der vorliegenden Studie nach Groeben und Rustemeyer (2002) wird im Folgenden nachvollzogen, indem zunächst das Verfahren der Erstellung des Designs für die Studie, der Entwicklung der Erhebungsinstrumente sowie der Datenauswertung dargestellt wird (Anhang A 1.1). Anschließend wird erläutert, auf welcher Grundlage die Fallauswahl erfolgte (A 1.2), bevor aufgezeigt wird, wie die Daten mehrfach codiert und Reliabilitätskoeffizienten berechnet wurden (A 1.3). Für Aussagen zur Validität der Studie wird darauf eingegangen, in welchem Verhältnis die Kategoriensysteme der verschiedenen Eintragstypen zu dem in Kapitel 2.4 entwickelten Mehrebenenkonstrukt von Lehrerethos stehen und wie sich qualitative und quantitative Daten aus den verschiedenen Eintragstypen aufeinander beziehen. In einem letzten Teilkapitel wird kurz auf einzelne Rückmeldungen zur Studie in den Portfolios der Teilnehmer eingegangen.

A 1.1 Verfahrensdokumentation

Die Idee für dieses Forschungsprojekt entstand während der Erstellung der Magisterarbeit der Autorin im Jahr 2006. In dieser Arbeit wurde versucht, ein Instrumentarium zu entwickeln und in einer Pilotstudie am experimentellen Blockpraktikum zu testen, welches die Kompetenzentwicklungen der Studierenden bezüglich der für das Praxissemester relevanten Kompetenzbereiche bzw. der Bereiche der KMK-Lehrerbildungsstandards messen sollte (Schaeper, 2008b). Parallel dazu wurde im Rahmen einer Arbeitsgruppe am damaligen Zentrum für Didaktik versucht, für diese Bereiche Ausprägungen von Mindest-, Normal- und elaborierten Standards zu formulieren.²⁰⁹ In beiden Ansätzen wurde allerdings der Bereich „Berufsethik“ letztendlich ausgespart, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass für die Beteiligten zwar die Bedeutung des Bereichs unumstritten war, jedoch die Formulierung von Standards bzw. Items nicht recht gelang.

Diese Situation empfand man als unbefriedigend, insbesondere, weil der Bereich der „Berufsethik“ den anderen Bereichen gegenüber als gleichwertig empfunden wurde und der Evaluation zugänglich gemacht werden sollte. Zu Beginn des hier vorgestellten Forschungsprojekts zwei Jahre später wurde nun versucht, Forschungsliteratur, Befragungsinstrumente und Tests zu berufsethischen Haltungen von Lehrern zu finden. Dabei ergab sich, dass es kaum aktuelle Forschungsliteratur hierzu gab: Es fand sich lediglich ein Werk zur „Ge-

²⁰⁹ Basierend auf diesen Überlegungen wurden dann Skalen entwickelt, die während der Evaluation des Praxissemesters im KLiP-Projekt verwendet wurden (Gröschner, 2008; vgl. auch Kapitel 1.4).

schichte des pädagogischen Berufsethos“ (Ofenbach, 2006a) und zwei Dissertationen, die berufsethische Haltungen empirisch zu erfassen versuchten (vgl. Bauer, 2007; Molitor, 2009).²¹⁰ Darüber hinaus wurde jedoch festgestellt, dass die Thematik Ende der 1980er und in den 1990er Jahren in diversen Veröffentlichungen intensiv diskutiert wurde (vgl. Brezinka, 1990; Döring, 1990; Giesecke, 1990; Helsper, 1999; Kleber, 1997; Maurer-Wengorz, 1994; Oser et al., 1991; Reichenbach, 1994; Reinhardt, 1990; Richter, 1990; Terhart, 1999; Terhart, 1987; Tirri, 1999). Während die meisten dieser Veröffentlichungen normative Abhandlungen über eine Berufsethik enthalten, waren die Studien von Maurer-Wengorz (1994)²¹¹ und Oser et al. (1991)²¹² von besonderem Interesse, da sie einen empirischen Zugang zur Erfassung des Berufsethos wählten.

A 1.1.1 Entwicklung des Untersuchungsdesigns

Aus der Forschungsliteratur ging hervor, dass sich die Konstruktion von Items berufsethischer Haltungen für eine Testung äußerst schwierig gestalten würde, weswegen ein rein quantitatives Design bald verworfen wurde. Denkbar wäre eine Interviewstudie gewesen,²¹³ wovon aber insbesondere aus forschungsökonomischen Gründen ebenfalls Abstand genommen wurde. Stattdessen bot sich eine schriftliche Erhebung an, bei der die Antworten bereits digitalisiert vorliegen würden.²¹⁴

Da das zentrale Interesse der Studie von Anbeginn den Veränderungen bzw. Entwicklungen berufsethischer Haltungen im Verlauf des Praxissemesters galt, war recht früh im Forschungsprozess klar, dass die Studie einen längsschnittlichen Charakter aufweisen müsste. Ein reines Vorher-Nachher-Design erschien allerdings als ungenügend, da es zwar eventuelle Veränderungen abbilden könnte, jedoch keine Entwicklungen nachgezeichnet werden könnten, sodass auch keine Ursachenzuschreibung oder Charakterisierungen der Veränderungen möglich erschienen. Zudem bestand die Hypothese, dass es sich beim Berufsethos um ein relativ veränderungsresistentes Phänomen handeln könnte (vgl. Kapitel 2.2.2), weswegen zwar möglicherweise keine grundsätzlichen Restrukturierungen beobachtbar sein würden, aber man im Verlauf des Praxissemesters dennoch Feinjustierungen oder Schwerpunktlegungen feststellen könnte. Für derartige Entwicklungen erschien bald das Führen eines Tagebuchs – in Kombination mit einer Eingangs- und Abschlussbefragung – als eine sinnvolle Variante.

²¹⁰ Vgl. auch Kapitel 2.3.3 sowie 2.5.3.

²¹¹ Vgl. auch Kapitel 2.3.2 und 2.5.2.

²¹² Vgl. auch Kapitel 2.3.1 sowie 2.5.1.

²¹³ Vgl. Oser et al. (1991) oder auch Holtz (2014a).

²¹⁴ Ausführlich zu den methodologischen Überlegungen siehe Kapitel 4.

A 1.1.2 Entwicklung des Konstrukts

Auf Ansätzen von Maurer-Wengorz (1994) und Oser et al. (1991) aufbauend und unter Bezugnahme auf die KMK-Lehrerbildungsstandards wurde ein vorläufiges Konstrukt des Lehrerethos erarbeitet, das aus zunächst vier hierarchisch geordneten Bereichen bestand (Makroebene: „Gesellschaft/Staat“, Mesoebene: „System Schule“, Mikroebene: „Fachdisziplin“ und „Pädagogik“).

Zur Validierung dieses Konstruktes wurden im Dezember 2008 und Januar 2009 Experteninterviews durchgeführt. Die Experten hatten aufgrund ihrer eigenen beruflichen Positionierung und Biographie sehr unterschiedliche Zugänge zum Lehrerberuf. Interviewt wurden:

- eine Lehramtsstudentin (24 Jahre, Fächer Deutsch/Englisch) am Ende des Studiums,
- ein Referendar (28 Jahre, Fächer Mathematik/Informatik) am Ende des Vorbereitungsdienstes,
- eine Schulbuchredakteurin und ehemalige Lehrerin (51 Jahre, Fächer Mathematik/Physik), die nach ca. 5-jähriger Berufszeit aus dem Schuldienst ausschied,
- ein Lehrer, stellvertretender Schulleiter (55 Jahre, Fächer Mathematik/Physik), zum Zeitpunkt des Interviews kommissarischer Schulleiter mit ca. 30-jähriger Berufserfahrung,
- ein Mathematiker (27 Jahre) kurz nach Studienende und
- ein Diplom-Kaufmann (44 Jahre).²¹⁵

In einem strukturierten Leitfadeninterview beschrieben die Experten zunächst ihre eigene Einstellung zur Lehrerrolle. Danach sollten sie das entwickelte Konstrukt von Berufsethos einschätzen, ggf. ergänzen und für die Bereiche eine Rangfolge aufstellen. Im Anschluss daran wurden sie gebeten, selbst erlebte antagonistische Schulsituationen zu schildern und die jeweils beteiligten Bereiche zu benennen, bevor ihnen die drei Dilemma-Situationen aus der Studie von Oser et al. (1991) vorgelegt wurden. Bei diesen Situationen sollten die Experten ebenfalls die beteiligten Bereiche benennen und erörtern, wie sie anstelle der agierenden Lehrer handeln würden. Aus diesen Interviews entstanden weitere potenzielle Dilemma-Situationen, von denen eine (»Hausaufgabenkontrolle«) in das Online-Portfolio übernommen wurde. Zudem wurde dem Konstrukt auf der Mikroebene eine weitere Komponente hinzugefügt, das „Professionelle Selbst“. Die anderen Ebenen wurden im Verlauf der Studie begrifflich weiter geschärft, sodass letztendlich die hier verwendeten Benennungen, „Gesellschaft/Staat“, „Schule“, „Fach“, „Schüler“ und „Professionelles Selbst“, gewählt

²¹⁵ Alle Experten stammen aus dem persönlichen Bekannten- bzw. Verwandtenkreis der Autorin.

wurden. Grundlage dieser Namen war die Frage, wem gegenüber Lehrer im Beruf Verantwortung übernehmen.

A 1.1.3 Entwicklung der Erhebungsinstrumente und Pilotstudie

Auf den Informationen aus den Experteninterviews und dem weiterentwickelten Konstrukt aufbauend wurde eine erste Fassung des Online-Portfolios entwickelt und im März/April 2009 mit drei Referendaren am 1. Schulpraktischen Seminar in Berlin-Reinickendorf sowie im Selbstversuch während des eigenen Vorbereitungsdienstes getestet.²¹⁶ Diese Vorfassung war in einigen Teilen ungenauer formuliert als die Endfassung und enthielt in der Eingangs- und Abschlussbefragung noch weitere Rückfragen, z. B. bei der »Pädagogischen Note«:

- Sollte Lehrerin G. ihre alternative Bewertungspraxis der „Pädagogischen Note“ in dieser Situation wieder aufheben?
- Sollte Lehrerin G. in Zukunft auf ihre „Pädagogische Note“ verzichten?
- Halten Sie die „Pädagogische Note“, die Lehrerin G. vergibt, generell für sinnvoll?

Diese Fragen sollten die Teilnehmer beantworten und die Antworten daraufhin begründen. Es zeigte sich jedoch bei der Auswertung, dass die Referendare dabei zum Teil wiederholten, was sie in früheren Antworten bereits geschrieben hatten, was sie schnell frustrierte. Es wurde daraufhin versucht, echte Diaboli-Fragen zu konstruieren, z. B.:

Sollte Lehrerin G. ihre alternative Bewertungspraxis der „Pädagogischen Note“ in dieser Situation wieder aufheben?

- ja: Wird Lehrerin G. dann nicht unglaubwürdig? oder
Sollte Lehrerin G. nicht auf Konsequenz in ihrer Notengebung achten?
- nein: Ist diese Note nicht ungerecht, weil sie Wolfgang und Kurt gleich bewertet?

Dabei zeigte sich jedoch, dass diese Diaboli-Fragen bereits sehr einseitig auf bestimmte Aspekte des Berufsethos fokussierten, was in der Studie aber gerade vermieden werden sollte.²¹⁷ Es wurde in der Endfassung deshalb auf die Nachfragen verzichtet und stattdessen eine detailliertere, formale Anweisung zur Reflexion gegeben.

Auch bei den Lerntagebüchern stellten sich die Schreibaufträge als zu allgemein formuliert heraus, was dazu führte, dass die Referendare oft nur sehr knapp antworteten und Beschreibungs- und Reflexionsteil stark vermischten (bzw. im Reflexionsteil lediglich auf den Beschreibungsteil verwiesen). Auch hier wurden die Aufgabenstellungen konkretisiert.

²¹⁶ Bei der Testung sollten sich die Referendare in den Tagebüchern auf die Fachseminare und das Allgemeine Seminar statt der Begleitseminare beziehen.

²¹⁷ Vgl. hierzu die Kritik an Osers Studie in Kapitel 2.5.1.

A 1.1.4 Entwicklung der Kategoriensysteme

Die Erhebungen fanden in der ersten und zweiten Kohorte des Praxissemesters zwischen 31. August 2009 und 16. Februar 2010 (Wintersemester 2009/2010) bzw. zwischen 1. März und 17. Juli 2010 (Sommersemester 2010) statt. Zwischen beiden Durchgängen wurden die freien Kommentare der Teilnehmer genutzt, um technische Fehler des ersten Durchgangs zu beheben. Im Sommer 2010 wurden die Daten aufbereitet und in das Analyseprogramm MAXQDA eingelesen. Es folgte eine statistische Auswertung der Stichproben- und Situationskennzeichen.

Für eine erste Analyse wurde die Dilemma-Situation »Pädagogische Note« ausgewählt.²¹⁸ Um bei der Interpretation der Ergebnisse an die Oser'sche Studie anschließen zu können, wurde zunächst versucht, ein Kategoriensystem zu entwickeln, welches die Auswertungsaspekte von Oser aufgreift (Hauptkategorien „Entscheidung“, „Entscheidungsfindung“, „Entscheidungsformen“, „Akzeptanz“, „Begründungen/Verpflichtungsaspekte“).²¹⁹ Es zeigte sich jedoch bald, dass eine Codierung auf dieser Basis schwer durchzuhalten war: Einige Kategorien waren nicht trennscharf oder nicht eindeutig oder die Personengruppen konnten nicht immer eindeutig bestimmt werden. Vor allem aber gelang es nicht, die fünf Diskurstypen – also die Kernelemente der Oser'schen Studie – aus dem Datenmaterial abzuleiten, weswegen diese Art der Codierung verworfen wurde.

Ein zweiter Auswertungsansatz bestand in der Formulierung von „Masterinterpretationen“ der Dilemma-Situationen mit Bezug auf das selbst erstellte Konstrukt von Lehrerethos. Hierfür wurde untersucht, welche Aspekte der berufsethischen Verantwortungsbereiche in den Dilemma-Situationen aufgrund ihrer thematischen Fokussierung angelegt sind. Davon ausgehend wurde ein Kategoriensystem deduktiv erstellt, welches auf ein Sample von drei ausgesuchten Teilnehmern angewendet wurde.²²⁰

Auch bei der Anwendung dieser deduktiv entwickelten Kategorien stellte sich heraus, dass diese den Teilnehmerantworten nicht gerecht wurden. Es wurde daraufhin an dem gleichen Sample das in Kapitel 7, Phase 1 bis 7 beschriebene Verfahren getestet und im Anschluss auch auf die restlichen Teilnehmerantworten angewendet. Nach den Zweitcodierungen und der Auswertung der Antworten zur Situation »Pädagogischen Note« wurden mit dem glei-

²¹⁸ Für eine Begründung der Auswahl der Dilemma-Situationen vgl. Kapitel 7.

²¹⁹ Vgl. hierzu Kapitel 2.5.1.

²²⁰ Aus den Masterinterpretationen gingen die Analysen in Kapitel 4.2 hervor.

chen Verfahren die Antworten zur »Parallellehrer«-Situation und die Ethos-Lerntagebücher codiert.²²¹

A 1.2 Fallauswahl

A 1.2.1 Auswahl der Studienteilnehmer

In einer Einführungsveranstaltung zum jeweiligen Praxissemesterturnus wurde mit einem Vortrag für die Teilnahme an der Studie geworben. In dem Vortrag wurde den Praktikanten mitgeteilt, die Studie erhebe die Erfahrungen der Studierenden im Praxissemester und speziell deren Einstellungen zum Lehrerberuf. Dabei wurde speziell auf die Dokumentation und Reflexion beruflicher Situationen hingewiesen. Als Aufwandsentschädigung wurde den Teilnehmern die Präsentationsleistung am Ende des Praxissemesters erlassen. In einer Liste konnten sich interessierte Praktikanten jeweils mit Namen, E-Mail-Adresse für die Kontaktaufnahme, der Fächerkombination, dem besuchten Studiengang und dem Schulstandort eintragen, wobei ihnen Anonymität bei der Auswertung der Daten zugesichert wurde. In beiden Semestern war das Interesse an der Teilnahme enorm: Insgesamt 124 Bewerbungen gingen ein, davon wurden insgesamt 30 Praktikanten für die Studie ausgewählt.

Wie in Kapitel 5 dargestellt, wurde in jedem Semester eine stratifizierte Stichprobe gezogen, d. h. die Teilnehmer sollten in den Kriterien „Geschlecht“, „Studiengang“, „Fächerwahl“ und „Schulstandort“ ungefähr der Grundgesamtheit aller Praktikanten in den betreffenden Durchgängen entsprechen. Dieser Anspruch konnte in etwa erfüllt werden. Ziel dieser Stratifizierung war es, die Repräsentativität der Daten zumindest anzustreben, bzw. eine Verzerrung der Ergebnisse einzig aufgrund zufällig einseitig ausgewählter Teilnehmer zu minimieren.

Darüber hinaus wurde ein Kontrollgruppendesign gewählt, für das in diesen Kriterien zudem ein Matching mit jeweils 15 statistischen Zwillingen vorgenommen wurde. Während die EG während des Praxissemesters die Ethos-Lerntagebücher führte, sollte die KG mindestens einmal im Semester die Erfahrungen frei dokumentieren. Es wurde bei der Auswertung verglichen, ob sich Veränderungen der Textlängen und der Kategorienbelegungen zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung zwischen den Gruppen ergaben. Statistisch oder inhaltlich signifikante Unterschiede konnten dabei jedoch nicht festgestellt werden.

²²¹ Bei der Auswertung der Lerntagebücher wurde zunächst versucht, Hauptthemen von Nebenthemen zu unterscheiden. Diese Unterscheidung konnte jedoch nach Testung an etwa der Hälfte aller Tagebücher nicht aufrecht erhalten werden und wurde daraufhin verworfen.

A 1.2.2 Auswahl der Fallanalysen

Während bei der Auswahl der Studienteilnehmer insgesamt eine größtmögliche Repräsentativität hergestellt werden sollte, war die Auswahl der Einzelfallanalysen von anderen Motiven geprägt: Ziel war es hier, berufsethische Entwicklungen über die Zeit des Praxissemesters interpretativ-hermeneutisch nachvollziehen zu können. Dafür wurde von den bei der qualitativen Inhaltsanalyse gefundenen Kategorien in den Tagebucheinträgen, das heißt von den dort angesprochenen berufsethischen Themen, ausgegangen. Dabei stellte sich heraus, welche Kategorien singulär, also in nur einem Eintrag eines Tagebuchs auftraten, und welche Kategorien von den einzelnen Teilnehmern häufiger im Verlauf des Praxissemesters angesprochen wurden. Zudem spielte es eine Rolle, ob bestimmte berufsethische Themen sowohl in den Einträgen zur Schulpraxis als auch in denen zu den Begleitseminaren angesprochen wurden. Auf dieser Voreinteilung aufbauend erfolgte dann die hermeneutisch-interpretative Analysearbeit. Für die Ergebnisdarstellung wurde darauf geachtet, besonders vielfältige und eindruckliche Beispiele auszuwählen, die eine möglichst große Bandbreite an Verläufen wiedergeben.²²²

A 1.3 Mehrfachcodierung und kommunikative Validierung

Wie in Kapitel 7 (Phase 8 des Auswertungsprozesses) beschrieben, wurden zur Überprüfung der Zuverlässigkeit bei der Codierung Teile des Textmaterials sowohl durch die gleiche Codiererin als auch durch eine geschulte externe Codiererin zweitcodiert, gefundene Differenzen evaluiert und durch kommunikative Validierung Konsens hergestellt. In den folgenden beiden Kapiteln werden die Verfahren zur Überprüfung der Intracoder- und der InterCoderübereinstimmungen genau offengelegt und der Umgang mit Unterschieden erläutert.

A 1.3.1 Intracoderübereinstimmungen und Überarbeitung der Codieranweisungen

Alle drei Eintragstypen wurden sequenziell codiert und ausgewertet, mit zum Teil monatelangen Zeiträumen zwischen den einzelnen Codierläufen. Während und nach jedem ersten Codierdurchgang wurde ein Codierleitfaden erstellt, der möglichst genau beschrieb, welche Art von Äußerungen in eine Kategorie fallen sollte, wie sie von anderen Kategorien abgegrenzt ist und welche Ankerbeispiele zur Kategorie gehören. Nach jeweils mindestens einem Monat bearbeitete die Codiererin das gesamte Textmaterial eines Eintragstyps anhand des nach dem ersten Codieren erstellten Leitfadens erneut. Der große zeitliche Abstand zwischen

²²² Die Beispiele in Kapitel 9.3.3 wurden nicht basierend auf den Kategorien gefunden, sondern es wurde beim Lesen der Texte festgestellt, dass die Teilnehmer sich hier auf die gleichen Seminare bzw. Situationen bezogen.

Erst- und Zweitcodierung wurde dabei bewusst gewählt, um eventuelle Beeinflussungen durch die Erinnerung an die Erstcodierung zu minimieren.

Die Intracoderübereinstimmungen werden im Folgenden berichtet bezogen auf die Übereinstimmungen der Vergabe eines Codes pro Text (= Antwort auf die Dilemma-Situation in Eingangs- oder Abschlussbefragung). Die Übereinstimmungen betragen über alle Eintrags-typen zwischen 67 und 100 % , dies entspricht einem mittleren Krippendorff's Alpha zwischen 0,67 und 1,²²³ was als zufriedenstellend anzusehen ist.

	»Pädagogische Note«	»Parallellehrer«	Tagebücher
Anzahl der Texte	56	54	194 ²²⁴
Anzahl der Kategorien	30	42	34
Krippendorff's Alpha _{MW}	0,84	0,79	0,67
Krippendorff's Alpha _{SA}	0,14	0,13	0,26
Prozentuale Übereinstimmung _{MW}	95 %	92 %	93 %
Prozentuale Übereinstimmung _{SA}	4 %	6 %	11 %

Tabelle 20: Intracoderübereinstimmungen bei den verschiedenen Eintrags-typen

Im Anschluss an die Überprüfung der Intracoderübereinstimmungswerte wurden sämtliche Codierungen, bei denen es Unterschiede zwischen beiden Codierläufen gab, zeichengenau noch einmal verglichen und die endgültige Codierung vorgenommen. Dabei wurden eventuelle Unstimmigkeiten des Kategoriensystems erwogen und ggf. behoben, woraufhin der Codierleitfaden entsprechend überarbeitet wurde.

A 1.3.2 Intercoderübereinstimmungen und kommunikative Validierung

Eine vollständige externe Zweitcodierung fand bezogen auf die Dilemma-Situation »Pädagogische Note« (Eingangs- und Abschlussbefragung) statt. Bei der Zweitcodiererin, Lehrerin der Sonderpädagogik im Vorbereitungsdienst, konnte ein grundlegendes pädagogisches Vorverständnis angenommen werden. Die Codiererschulung erfolgte anhand von Beispielmateri-al aus der Pilotstudie mit Referendaren (vgl. Anhang A 1.1.3). Die Zweitcodiererin erhielt den überarbeiteten Codierleitfaden. Dieser wurde gemeinsam gründlich besprochen und an dem Beispielmateri-al wurde die Anwendung der Codes geübt.

Die durchschnittliche Intercoderübereinstimmung bezogen auf Präsenz bzw. Nichtpräsenz der Codes im jeweiligen Eintrag beträgt 91 %. Krippendorff's Alpha beträgt dementspre-chend im Mittel 0,71, was ebenfalls akzeptabel ist.

²²³ Zugrunde liegt dabei die Vergabe eines Codes auf Basis der einzelnen Kurztexte.

²²⁴ Im zweiten Codierdurchgang der Tagebücher wurden nur solche Einträge berücksichtigt, in denen die Teilnehmer berufsethische Reflexionen vorgenommen haben.

Anzahl der Texte	56
Anzahl der Kategorien	34
Krippendorff's Alpha _{MW}	0,71
Krippendorff's Alpha _{SA}	0,17
Prozentuale Übereinstimmung _{MW}	91%
Prozentuale Übereinstimmung _{SA}	5%

**Tabelle 21: Intercoderübereinstimmungen
bei der »Pädagogischen Note«**

Nach der Auswertung der Intercoderübereinstimmung besprachen Erst- und Zweitcodiererin alle Nicht-Übereinstimmungen im Sinne der kommunikativen Validierung und änderten die jeweiligen Codierungen dem Resultat entsprechend ab. Schwerpunkte der Unterschiede bei der Codevergabe und die Lösungen werden im Folgenden dargestellt.

Codierung von Reflexionen innerhalb des Äußerungsmodus „Handlungsalternativen“

Eine Verständnisschwierigkeit zeigte sich im Hinblick auf die Codierung von Handlungsempfehlungen und -alternativen. Auf den ersten Blick scheint es, als seien beide Modi ähnlich gelagert. Tatsächlich ist es aber so, dass die „Handlungsempfehlungen“ als unmittelbare Anweisungen für die Lehrerin in der Regel Satzergänzungen auf den Satzanfang „Lehrerin G. sollte ...“ darstellen, während die „Handlungsalternativen“ oft indirekter oder komplexer formuliert und sprachlich eng mit Bedingungen verknüpft sind. Dies machte es notwendig, dass Handlungsalternativen sehr weit codiert wurden und etwaig eingeschlossene Reflexionen mitcodiert werden mussten, sodass hier zahlreiche Doppelcodierungen auftraten. Unter der Prämisse, möglichst selten mehrfach zu codieren, entschied sich die Zweitcodiererin hier zumeist, die entsprechenden Sätze bzw. Absätze nur mit der jeweiligen Handlungsalternative zu codieren, ohne die Reflexion mitzucodieren. In solchen Fällen wurde die Erstcodierung der Reflexionen ebenfalls übernommen.

Verständnis der Kategorie „Reflexion des Konzepts“

Eine weitere Verständnisschwierigkeit ergab sich aus einer unklaren Anweisung während der Codiererschulung: Die Zweitcodiererin verstand unter der Kategorie „Reflexion des Konzepts“ (Bereich „Professionelles Selbst“) nicht, dass die Lehrerin die Anwendung der pädagogischen Note überdenkt, sondern sie fasste unter die Kategorie solche Äußerungen, in denen sprachlich explizit das Konzept der pädagogischen Note durch die Teilnehmer reflektiert wurde. Diese Kategorisierungen wurden durchgängig neu codiert bzw. die Codierungen der Erstcodiererin wurden übernommen.

Fehlende Dichotomie von Kategorien

Inhaltliche Unterschiede betrafen vornehmlich die Trennschärfe einzelner Kategorien. So bestanden vor der Zweitcodierung die beiden Kategorien „Multidimensionalität der Note“ und „Individualisierung der Leistungen“ (Bereich „Schüler“), die sich als nicht ganz trennscharf erwiesen: Die Teilnehmer trennten sprachlich selten tatsächlich erbrachte bzw. gezeigte Leistungen von den ihnen zugrunde liegenden unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen. Die entsprechenden – in der Erstcodierung doppelt codierten – Passagen konnten somit leicht als „Visualisierungen individueller Leistungen“ zusammengefasst werden.

Auch die Kategorie „Bewertung fachlicher Leistungen“ (Bereich „Fach“) und die vormals bestehende Kategorie „Individualisierung der Leistungen“ (Bereich „Schüler“) überlagerten sich inhaltlich. Die Lösung bestand darin, unter „Bewertung fachlicher Leistungen“ nur solche Äußerungen zu fassen, welche die fachlich-sachliche Korrektheit und Objektivität bei der Bewertung thematisieren, während der Schwerpunkt einer Textpassage, die mit der nun neu geschaffenen Kategorie „Visualisierung individueller Leistungen“ versehen wurde, darauf liegt, dass die pädagogische Note *individuelle* Leistungen oder *Leistungsveränderungen* sichtbar macht.

Ein weiteres Trennschärfen-Problem bestand bei der Unterscheidung der Kategorien „Belohnung/Bestrafung“ und „Motivation“ im Bereich „Schüler“, da Belohnung und Motivation bzw. Bestrafung und Demotivation konzeptionell eng miteinander verbunden sind. Hier wurde sich wieder eng an das konkrete Textmaterial gehalten und entsprechend der verwendeten Signalwörter codiert: Formulierungen wie „belohnt“, „bestraft“, „sich benachteiligt fühlen“ etc. wurden unter „Belohnung/Bestrafung“ gefasst, während Formulierungen wie „motivieren“, „die Chance erhalten“ etc. „Motivation“ zugeordnet wurden.

A 1.4 Triangulation

A 1.4.1 Triangulation als Multiperspektivität

In der vorliegenden Studie kommen sehr unterschiedliche Herangehensweisen an die Modellierung des Berufsethos von Lehramtsstudenten im Praxissemester zum Tragen:

1. In Kapitel 2.4 wird ein Konstrukt von Lehrerethos als Verantwortungsübernahme in systemisch strukturierten Berufsfeldern entwickelt und von einer theoretischen Perspektive aus expliziert, welche ethischen Aspekte zu den einzelnen Verantwortungsbereichen gehören.
2. In Kapitel 4.2 wird der Einsatz von Dilemma-Situationen zur Erfassung des Berufsethos diskutiert. Dabei werden zwei Dilemma-Situationen aus dem Schweizer For-

schungsprojekt im Hinblick auf das Konstrukt von Lehrerethos der vorliegenden Studie analysiert.

3. In den Kapiteln 9.1.1 und 9.1.2 wird dargestellt, wie die Teilnehmer diese beiden Dilemma-Situationen im Online-Portfolio tatsächlich bearbeiten und welche thematischen Schwerpunkte sie in den verschiedenen Verantwortungsbereichen legen.
4. In Kapitel 9.1.3 wird nachgezeichnet, welche berufsethischen Themen die Teilnehmer im Laufe des Praxissemesters in Bezug auf die Schulpraxis und die Begleitseminare reflektieren.

Abbildung 22 auf Seite 260 veranschaulicht nun die Zusammenhänge dieser verschiedenen Herangehensweisen.²²⁵

²²⁵ Vgl. hierzu auch die Grafiken in den Kapiteln 2.4 und 10.1.

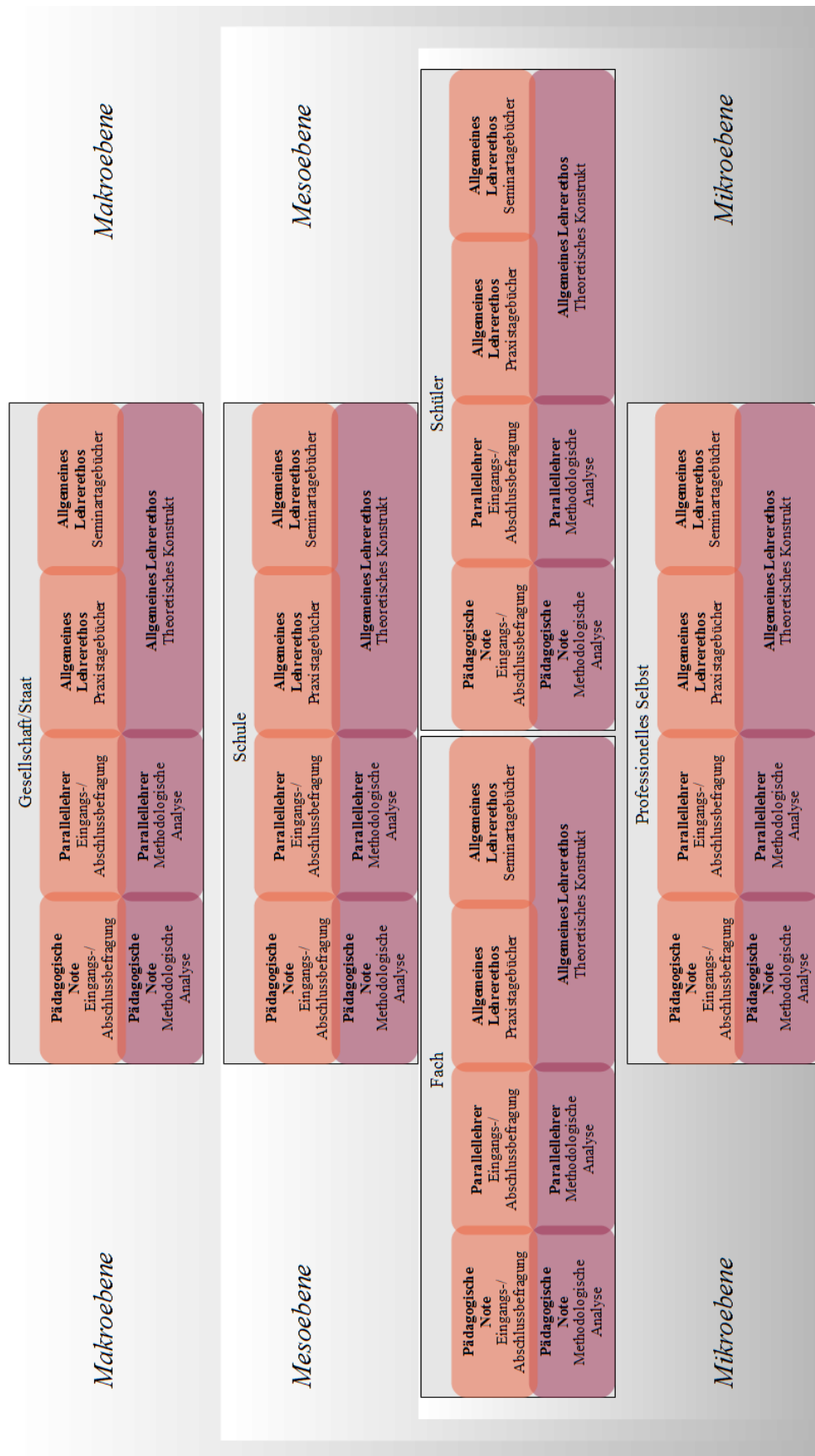


Abbildung 22: Übersicht über alle Studienelemente zur Erfassung des Berufsethos von Lehramtsstudenten im Praxissemester

Es ist zu sehen, dass zu jedem Verantwortungsbereich und jedem Eintragstyp (Dilemma-Situation »Pädagogische Note«, Dilemma-Situation »Parallellehrer« sowie Ethos-Lerntagebücher) sowohl eine theoretische Analyse im Hinblick auf das Lehrerethos-Konstrukt als auch eine empirische Analyse des Portfolio-Textmaterials durchgeführt wurde. Durch diese Mehrperspektivität konnte zum einen ein Zugang zum Lehrerethos gefunden werden, der die Komplexität des Konstrukts aufnimmt, indem er sowohl situationsspezifische als auch übergreifende Aspekte berücksichtigt, zum anderen konnten diese grundsätzlichen berufsethischen Verpflichtungen damit abgeglichen werden, was die Teilnehmer im Praxissemester selbst berichten und wie sie auf die vorgegebenen Dilemma-Situationen reagieren. So zeigte sich, dass die Teilnehmer einen Großteil der theoretisch gefundenen Aspekte in ihren Reflexionen ebenfalls thematisieren, auf einige davon allerdings sehr viel detaillierter eingehen (z. B. die Kommunikationsformen mit den Eltern in der Dilemma-Situation »Pädagogische Note«, der Umgang mit den Schülern in der Dilemma-Situation »Parallellehrer« oder Aspekte der Unterrichtsgestaltung in den Ethos-Lerntagebüchern), während sie andere eher vernachlässigen (z. B. Selbstschutz durch Abgrenzungen in den Dilemma-Situationen, Beteiligung an Schulentwicklung und positivem Schulklima in den Ethos-Lerntagebüchern).

A 1.4.2 Triangulation durch „Mixed Methods“

Im Forschungsprojekt wurde ein eingebettetes Mixed-Methods-Design (vgl. Creswell/Plano Clark, 2011, S. 71 f.; Kuckartz, 2014, S. 93 – 95) gewählt. Das bedeutet, dass innerhalb des Portfolios unterschiedliche Datentypen erhoben und aufeinander bezogen wurden:

- statistische Angaben zu den Teilnehmern wie Geschlecht, Alter, Fächer, Studiengang, Semesteranzahl, Schulform und Schulstandort im Praxissemester, Kohorte und Gruppe (EG/KG) (quantitative Daten)
- Reflexionen zu vorgegebenen Dilemma-Situationen (qualitative Daten)
- Beschreibungen und Reflexionen zu selbst erlebten Situationen aus der Schulpraxis und den Begleitseminaren (qualitative Daten)
- Angaben zu den einzelnen Tagebuchsituationen wie Zeit/Ort der Situation, beteiligte und anregende Personen/Umwstände, Personen/Umwstände, persönliche Relevanz der Situation, Phase (quantitative Daten)

Dabei wurden die statistischen personenspezifischen Angaben insbesondere zur Überprüfung der Stichprobe und für allgemeine Vergleiche der Teilnehmer verwendet, um Aussagen zur Repräsentativität der Ergebnisse treffen zu können (vgl. Kapitel 5, Anhang A 1.2.1). Die situationsspezifischen Angaben in den Tagebüchern wurden benutzt, um die Situationen in den Kontext des Praxissemesters einordnen zu können und damit Zusammenhänge zwischen

berufsethischen Entwicklungen und der Struktur des Praxissemesters herzustellen (vgl. die Kapitel 9.2 und 9.3). Die qualitativen Daten der Reflexionen wiederum wurden miteinander in Beziehung gesetzt, um das Konstrukt zu validieren (siehe oben). Dieser Mixed-Methods-Ansatz bei der Datenerhebung hilft in diesem Forschungsprojekt somit, die umfangreichen qualitativen Daten anhand der zusätzlich erhobenen quantitativen Daten zu strukturieren, zu ordnen und in Beziehung zueinander zu setzen.

Analog dazu wurde auch bei der Datenauswertung ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt: Hier ermöglichten die Kombination aus thematisch-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse, statistischer Auswertung und hermeneutischer Interpretation die Beantwortung der vielschichtigen Forschungsfragen (vgl. Kapitel 3, 9.4 und 10).

A 1.5 Rückmeldungen aus freien Kommentaren

Als zusätzliches Validierungsinstrument soll hier kurz auf Anmerkungen der Teilnehmer in den freien Kommentaren des Online-Portfolios eingegangen werden. Wie in Kapitel 6 beschrieben, konnten alle Teilnehmer nach jedem Eintrag auf der letzten Seite weitere Kommentare abgeben, um sich zur „Befragung, zur Studie insgesamt oder auch allgemein zum Praxissemester“ (Zitat aus dem Fragebogen) zu äußern.

Von den Kommentaren, die sich direkt auf die Studie beziehen, wird im Folgenden auf diejenigen eingegangen, die nicht technischer Art sind und sich auf die hier vorgestellten Portfolioelemente (Dilemma-Situationen und Ethos-Lerntagebücher) beziehen.²²⁶ Dabei wird besonders häufig die Studie allgemein und speziell die Anlage der Dilemma-Situationen gelobt:

Ohne diese Studie hätte ich da nie drüber nachgedacht. (Robert D., KW 10, K, 1)

Ich empfinde die gestellten Aufgaben dieser Studie spannend, da die Situationen realitätsnah wirken und ich so vor allem im Hinblick auf spätere Berufspraxis meine moralischen Wertvorstellungen reflektieren kann und evtl. auch versuchen werde, mit Kommilitonen diese und vergleichbare Probleme zu diskutieren. (Nico S., Eingangsbefragung, K, 1)

²²⁶ Folgende Aspekte werden von den Teilnehmern genannt:

- positive Bewertung der Dilemma-Situationen (12 Äußerungen)
- positive Bewertung der Studie allgemein (7 Äußerungen)
- Kritik an Fragestellung (5 Äußerungen)
- Interesse an (eigenen oder allgemeinen) Studienergebnissen (5 Äußerungen)
- Frage nach „korrekter“ Lösung der Dilemma-Situationen (4 Äußerungen)
- Kritik an Fragen zu Begleitseminaren (4 Äußerungen)
- Hinweis auf hohen Zeitaufwand (3 Äußerungen)
- Kritik an Dilemma-Situationen (2 Äußerungen)
- keine relevanten Situationen erlebt (2 Äußerungen)
- Erinnerung an Eingangsbefragung am Praxissemesterende nicht möglich (2 Äußerungen)
- Wunsch nach Verbesserung des Praxissemesters durch Studie (2 Äußerungen)
- Studienziel unklar (2 Äußerungen)

Oft wird dieses Lob mit der Äußerung von Interesse an den eigenen oder allgemeinen Studienergebnissen verbunden oder mit dem Wunsch, die „korrekte“ Lösung der Dilemma-Situationen zu erfahren bzw. darüber etwas im Praxissemester zu lernen. Kritik an der Studie zielt in erster Linie auf die Art der Fragestellungen, welche einige Teilnehmer verwirrend oder eintönig finden:

Zur Studie kurz anzumerken ist, dass die Beispiele in ihrer Mannigfaltigkeit recht anregend, der einheitliche Fragetypus auf Dauer aber allmählich demotivierend wirkte. (Christine Y., Eingangsbefragung, K, 3)

Die Befragung an sich ist durch ihre offene Form sehr verwirrend. Die Aufgabenstellung war anfangs sehr verwirrend und erst im Verlauf der weiteren Situationen ersichtlich. (Franz H., Eingangsbefragung, K, 1)

Darüber hinaus wird der hohe Zeitaufwand für die Beantwortung angesprochen und darauf hingewiesen, dass nicht in jeder Woche berufsethisch relevante Situationen auftreten.²²⁷

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Teilnehmer selbst die Studie überwiegend und insbesondere die Beschäftigung mit berufsethischen Fragen begrüßen. Generelle Zweifel an der Studie werden dagegen nur sehr vereinzelt benannt.

²²⁷ Hierzu ist zu erwähnen, dass viele Teilnehmer darüber hinaus in den Ethos-Lerntagebüchern selbst ebenfalls beanstanden, es hätte keine relevante Situation stattgefunden. Solche Anmerkungen beziehen sich zumeist auf die Begleitseminare (vgl. Kapitel 9.2.1.2).

A 2 Beispiele für Eintragstypen im Online-Portfolio

Im Folgenden werden drei Beispiele für die verschiedenen Eintragstypen des Online-Portfolios aufgeführt. Um Platz zu sparen, wurden jeweils nur die inhaltlich relevanten Gestaltungselemente berücksichtigt und auch getrennt erscheinende Internetseiten gemeinsam auf einer Seite platziert.

A 2.1 Eingangsbefragung (Kontrollgruppe)

Liebe Studierende,

mit Ihrer Teilnahme am "Online-Portfolio" haben Sie sich bereit erklärt, eine begleitende Studie zum Praxissemester zu unterstützen. Dafür möchte ich Ihnen zunächst einmal herzlich danken!

Die Studie hat das Ziel, uns einen genaueren Aufschluss darüber zu geben, wie Sie als Praktikanten pädagogische Situationen aus dem Lehreraalltag beurteilen. So werden Ihnen zu Beginn und am Ende des Praxissemesters derartige Situationen vorgelegt, die Sie aus Ihrer Sicht einschätzen sollen.

Darüber hinaus ermöglicht Ihnen das "Online-Portfolio", Ihre Erfahrungen und Beobachtungen im Praxissemester zu dokumentieren. Hierfür können Sie im Laufe des Praxissemesters jederzeit - vorzugsweise im zweiwöchentlichen Rhythmus, mindestens jedoch einmal im Verlauf Ihrer Praxiszeit - auf das Portfolio zugreifen und aktuelle Eindrücke oder Beobachtungen sofort aufschreiben.

Um Sie ein wenig für die Zeit, die Sie für diese Studie aufwenden, zu "entschädigen", erwerben Sie die Leistungspunkte im Modul "Einführung in die Schulwirklichkeit", wenn Sie an beiden Teilbefragungen teilnehmen und mindestens einen Eintrag im "Online-Portfolio" vorgenommen haben.

Innerhalb der Studie werden Ihnen Fragen gestellt, die Sie möglicherweise als sehr persönlich empfinden. Ich möchte Sie jedoch bitten, alle Fragen möglichst ehrlich und vollständig zu beantworten, da die Studie nur so gelingen kann. Ihre Antworten werden dabei stets vertraulich behandelt und ausschließlich anonymisiert ausgewertet, sodass kein Rückschluss auf Ihre Person möglich sein wird. Den Modulverantwortlichen des Moduls "Einführung in die Schulwirklichkeit" wird lediglich am Ende des Praxissemesters die Bestätigung Ihrer vollständigen Teilnahme an der Studie zugestellt.

Sollten Sie aus irgendeinem Grund von der Teilnahme an der Studie zurücktreten wollen, melden Sie sich bitte umgehend bei mir (E-Mail: katrin.kleemann@uni-jena.de)!

Ich werde Ihnen am Ende des Praxissemesters per E-Mail einen Link zu Ihrem Fragebogen zuschicken. Bitte beantworten Sie die Fragen auf dem Fragebogen innerhalb einer Woche nach Erhalt der E-Mail, da der Link danach gesperrt wird. Der Fragebogen kann nur online ausgefüllt werden, eine Unterbrechung innerhalb der jeweiligen Woche ist jedoch möglich.

Ich möchte mich bereits an dieser Stelle ganz herzlich bei Ihnen für Ihre Teilnahme bedanken. Sie leisten damit einen großen Beitrag, das Praxissemester weiterzuentwickeln und zu verbessern.

Bei Fragen und Anregungen bin ich zu erreichen unter: katrin.kleemann@uni-jena.de

Viel Spaß bei der Teilnahme!

Katrin Kleemann

PS: Aus Gründen der Übersichtlichkeit verwende ich im Folgenden die Berufsbezeichnung *Lehrer* sowohl für weibliche als auch für männliche Lehrpersonen. Ebenso wird von *Schülern* usw. allgemein, d. h. nicht geschlechtsspezifisch gesprochen.

Allgemeine Angaben

Zunächst benötige ich einige allgemeine Angaben von Ihnen.

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

☐ männlich

☐ weiblich

Bitte geben Sie Ihr Alter an.

Jahre

Um Ihr Portfolio am Ende des Praxissemesters zusammenfügen zu können, möchte ich Sie bitten, einen persönlichen Code zu erzeugen, den nur Sie kennen.

Bitte geben Sie Ihren Personencode nach dem folgenden Muster ein.

1. und 2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter.

3. bis 8. Stelle: Geburtsdatum Ihrer Mutter in der Form: TTMMJJ.

Hieße Ihre Mutter z. B. Maria und wäre sie am 24. Dezember 1965 geboren, wäre der Personencode: M-A-2-4-1-2-6-5

- - - - - - -

Bitte notieren Sie sich Ihren Code, da Sie ihn auch in den später folgenden Befragungen im Laufe des Praxissemesters benötigen.

Welches ist Ihr Erstfach?

[Bitte auswählen]

Welches ist Ihr Zweitfach?

[Bitte auswählen]

Welchen Abschluss streben Sie in Ihrem Studiengang an?

☐ Lehramt an Gymnasien

☐ Lehramt an der Regelschule

Im wievielten Studiensemester führen Sie Ihr Praxissemester durch?

Hochschulsemester	<input type="text"/>
Fachsemester Deutsch	<input type="text"/>
Fachsemester Englisch	<input type="text"/>

An welcher Schulform absolvieren Sie Ihr Praxissemester?

☐ an einem Gymnasium

☐ an einer Regelschule

☐ an einer Gesamtschule

☐ an einem Berufsbildenden Gymnasium

Absolvieren Sie Ihr Praxissemester in einer größeren Stadt im direkten Einzugsbereich der FSU Jena (d. h. in Jena, Gera, Weimar oder Erfurt)?

☐ Ja, ich absolviere mein Praxissemester in Jena, Gera, Weimar oder Erfurt.

☐ Nein, ich absolviere mein Praxissemester in einem anderen Ort.

Einschätzung von Situationen aus dem Schulalltag

Im Folgenden werden Ihnen einige Situationen geschildert, die so im Schulalltag vorkommen können beziehungsweise vorgekommen sind. Bitte lesen Sie die Situationen genau durch und beantworten Sie dann die darauf folgenden Fragen so detailliert wie nötig.

Wie häufig im Schulalltag sind diese Situationen nicht immer ganz eindeutig. Einige möglicherweise wichtige Informationen liegen nicht vor und trotzdem ist eine Entscheidung zu treffen. Dabei gibt es grundsätzlich keine "richtigen" und "falschen" Antworten. Ich möchte Sie dennoch bitten, sich wirklich auf diese Situationen einzulassen und alle Fragen so zu beantworten, wie es tatsächlich Ihrer Meinung entspricht.

Verwenden Sie bitte ganze Sätze und beantworten Sie die Fragen möglichst genau.

Situation 1

Lehrerin G. gibt in der 4. Klasse der Primarschule Mathematikunterricht. Jeweils in der vorletzten Klassenarbeit eines Halbjahres benotet sie nicht wie sonst aufgrund der Punktzahl und des Klassendurchschnitts, sondern bewertet bei jedem Kind den Lernfortschritt gegenüber dem letzten Test. Sie hat diese "Pädagogische Note" Schülern und Eltern erklärt und begründet, dabei zwar keine begeisterte Zustimmung, aber auch keine Ablehnung erfahren.

Es ist jetzt das dritte Mal, dass sie dieses Verfahren anwendet, und so hat z. B. Wolfgang L., der in Mathematik schlecht ist, in dieser Arbeit aber viel weniger Fehler als sonst gemacht hat, eine recht gute Note erhalten. Wolfgang erzählt dies erfreut seinem Banknachbarn Kurt. Der jedoch kann die Freude überhaupt nicht teilen. Er ist einer der besten in Mathematik, hat viel mehr richtig als Wolfgang, aber nur die gleiche Note bekommen. Er hat mit Wolfgang in letzter Zeit häufig Streit und nimmt nun die Mathematiknote zum Anlass, sich erbost bei den Eltern und Lehrerin G. über diese "Ungerechtigkeit" zu beschweren. Auch andere Schüler schließen sich dem an, und ein Vater ruft abends bei der Lehrerin in der gleichen Sache an.

Wie sollte sich Lehrerin G. Ihrer Meinung nach in dieser Situation verhalten?

Bitte vervollständigen Sie den Satz mit einer konkreten Handlungsempfehlung für Lehrerin G.

Lehrerin G. sollte...

Warum sollte sich Lehrerin G. so verhalten?

Bitte begründen Sie Ihre Handlungsempfehlung, indem Sie

- benennen, welche Argumente Sie für Ihre Empfehlung in diesem konkreten Fall heranziehen,
- möglichst genau erläutern, inwiefern diese Argumente zu Ihrer Empfehlung führen,
- eventuelle Gegenargumente entkräften,
- und ggf. Kenntnisse aus Ihrem Studium oder andere Erfahrungen einbringen.

Hinweis: Wenn Sie die Situation noch einmal lesen möchten, klicken Sie bitte [hier](#).

Situation 2

Hans ist 16 Jahre alt, geht in die letzte Hauptschulklasse. Sein Verhalten provoziert häufig sowohl den Lehrer als auch die Klassenkameraden. Er kommt zum Beispiel am Morgen oft unbegründet zu spät zur Schule, stört den Unterricht durch seine vorlauten Bemerkungen, reagiert aggressiv auf Tadel des Lehrers und zeigt Mühe, sich auf gestellte Aufgaben zu konzentrieren. Seine schulischen Leistungen werden immer schlechter, obwohl er eigentlich laut Zeugnis und Lehrereinschätzung fähig wäre, gute Arbeiten abzuliefern. Auch streitet er häufig mit dem Banknachbarn und gilt allgemein unter den Schülern als "Schlägertyp" auf dem Pausenplatz. Der Lehrer, Herr Lehmann, hat schon vieles versucht: Einzelgespräche mit Hans nach der Schule, besonderes Motivieren während des Unterrichts, etliche Elterngespräche und schließlich auch verschiedene Varianten von Strafaufgaben.

Das Schuljahr ist bald zu Ende, die Lehrstellen sind ziemlich knapp. Hans hat sich für eine Lehre als Automechaniker bei einer Autowerkstatt beworben. Eines Abends ruft der Inhaber bei Herrn Lehmann an und möchte sofort Auskünfte über Hans, da er ihn für die Lehrstelle in die engere Wahl genommen hat.

Wie sollte sich Herr Lehmann Ihrer Meinung nach in dieser Situation verhalten?

Bitte vervollständigen Sie den Satz mit einer konkreten Handlungsempfehlung für Herrn Lehmann.

Herr Lehmann sollte...

Warum sollte sich Herr Lehmann so verhalten?

Bitte begründen Sie Ihre Handlungsempfehlung, indem Sie

- benennen, welche Argumente Sie für Ihre Empfehlung in diesem konkreten Fall heranziehen,
- möglichst genau erläutern, inwiefern diese Argumente zu Ihrer Empfehlung führen,
- eventuelle Gegenargumente entkräften,
- und ggf. Kenntnisse aus Ihrem Studium oder andere Erfahrungen einbringen.

Hinweis: Wenn Sie die Situation noch einmal lesen möchten, klicken Sie bitte [hier](#).

Situation 3

Lehrer O. ist bei seiner Klasse sehr beliebt. Ein großes Problem belastet allerdings Herrn O. und seine Klasse: Der Kollege, der in der Klasse von Lehrer O. Mathematik gibt, kommt mit den Schülern überhaupt nicht zurecht. Besonders nach der Doppelstunde Mathematik am Freitagmorgen muss Lehrer O. immer auf eine ziemlich aufgeregte und sogar verstörte Schülerschar eingestellt sein. Der Mathematikkollege versucht sich mit recht autoritären Mitteln durchzusetzen, was aber vor allem zu einem Teufelskreis an Konflikten führt. Ganz vorsichtig vorgebrachte Vermittlungsversuche von Lehrer O. hat der Mathematiklehrer bisher schroff abgelehnt: "Ich werde mir schon Respekt verschaffen."

An diesem Freitag will Lehrer O. nach der großen Pause einen Geographietest in seiner Klasse schreiben. Gleich zu Beginn der Pause kommt jedoch der Klassensprecher in heller Aufregung zu ihm: Der Mathematiklehrer hatte in der letzten Stunde einem Schüler eine Ohrfeige verpasst. Der Junge war daraufhin aus dem Unterricht nach Hause gelaufen. Die Klasse ist empört, will in der Geographiestunde über Maßnahmen mit Lehrer O. reden und auf keinen Fall den angesetzten Test schreiben.

Wie sollte sich Lehrer O. Ihrer Meinung nach in dieser Situation verhalten?

Bitte vervollständigen Sie den Satz mit einer konkreten Handlungsempfehlung für Lehrer O.

Lehrer O. sollte...

Warum sollte sich Lehrer O. so verhalten?

Bitte begründen Sie Ihre Handlungsempfehlung, indem Sie

- benennen, welche Argumente Sie für Ihre Empfehlung in diesem konkreten Fall heranziehen,
- möglichst genau erläutern, inwiefern diese Argumente zu Ihrer Empfehlung führen,
- eventuelle Gegenargumente entkräften,
- und ggf. Kenntnisse aus Ihrem Studium oder andere Erfahrungen einbringen.

Hinweis: Wenn Sie die Situation noch einmal lesen möchten, klicken Sie bitte [hier](#).

Situation 4

Frau Schmidt unterrichtet in einer achten Klasse Geschichte. Die Schüler sollten in einer Hausaufgabe eine Quellenanalyse zu einem zeitgenössischen Zeitungsartikel schreiben. Einige Schüler haben ihre Analysen bereits vorgetragen, die daraufhin benotet wurden. Dabei beobachtet Frau Schmidt, dass Paul mal wieder mit seinem Banknachbarn spricht und sich nicht für die Aufgabe zu interessieren scheint. Als sie ihn bittet, seine Analyse ebenfalls vorzutragen, erklärt Paul, dass er diese geschrieben habe, sie jedoch (wie so häufig) zu Hause vergessen habe. Daraufhin erteilt Frau Schmidt ihm die Note Sechs für eine nicht erbrachte Leistung.

Zur nächsten Woche sollen die Schüler selbst Zeitungsartikel sammeln und schriftlich kommentieren. Als Frau Schmidt ankündigt, dass nun die Hausaufgaben kontrolliert werden, meldet sich Marie. Sie ist ein schüchternes Mädchen, die sonst fleißig und engagiert mitarbeitet. Marie erklärt, dass ihr kommentierter Zeitungsartikel über die Präsidentschaftswahl in den USA noch zu Hause auf ihrem Schreibtisch liegt.

Wie sollte sich Frau Schmidt Ihrer Meinung nach in dieser Situation verhalten?

Bitte vervollständigen Sie den Satz mit einer konkreten Handlungsempfehlung für Frau Schmidt.

Frau Schmidt sollte...

Warum sollte sich Frau Schmidt so verhalten?

Bitte begründen Sie Ihre Handlungsempfehlung, indem Sie

- benennen, welche Argumente Sie für Ihre Empfehlung in diesem konkreten Fall heranziehen,
- möglichst genau erläutern, inwiefern diese Argumente zu Ihrer Empfehlung führen,
- eventuelle Gegenargumente entkräften,
- und ggf. Kenntnisse aus Ihrem Studium oder andere Erfahrungen einbringen.

Hinweis: Wenn Sie die Situation noch einmal lesen möchten, klicken Sie bitte [hier](#).

An dieser Stelle können Sie einen weiteren Kommentar abgeben.

Dabei können Sie sich zu dieser Befragung, zur Studie insgesamt oder auch allgemein zum Praxissemester äußern.



Ich sende Ihnen am nächsten Seminartag den Link zu, über den Sie die weiteren Eintragungen in Ihr "Online-Portfolio" vornehmen können. In den Ferien am Ende des Praxissemesters sende ich Ihnen dann erneut einen Link für die Abschlussbefragung zu.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Katrin Kleemann

A 2.2 Ethos-Lerntagebuch (erster Eintrag)

Beim Ethos-Lerntagebuch erschienen einige Seiten nur in Abhängigkeit von vorherigen Angaben der Teilnehmer. Die Reihenfolge der hier angegebenen Seiten ist somit nicht mit der Reihenfolge im Online-Portfolio identisch.

Liebe Studierende,

herzlich willkommen zu der ersten Dokumentation in Ihrem "Online-Portfolio". Bitte nehmen Sie sich für die Befragung genügend Zeit. Sie müssen den Fragebogen online ausfüllen, können die Befragung aber innerhalb der Woche unterbrechen.

Um Ihr Portfolio am Ende des Praxissemesters zusammenfügen zu können, möchte ich Sie bitten, einen persönlichen Code zu erzeugen, den nur Sie kennen.

Bitte geben Sie Ihren Personencode nach dem folgenden Muster ein.

1. und 2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter.

3. bis 8. Stelle: Geburtsdatum Ihrer Mutter in der Form: TTMMJJ.

Hieße Ihre Mutter z. B. Maria und wäre sie am 24. Dezember 1965 geboren, wäre der Personencode: M-A-2-4-1-2-6-5

Welches ist Ihr Erstfach?

Welches ist Ihr Zweitfach?

Beschreibung einer Situation aus dem Schulalltag

Bitte rufen Sie sich die vergangenen zwei Wochen an der Schule ins Gedächtnis.

Erinnern Sie sich an eine Situation, die Sie in Bezug auf Ihr Berufsbild verändert oder beeinflusst hat, d. h. in der Sie etwas darüber gelernt haben, was für ein Lehrer Sie sein wollen und wie Sie Ihren Beruf ausüben wollen.

Beschreiben Sie diese Situation bitte in Ihren eigenen Worten. Gehen Sie dabei insbesondere darauf ein,

- wie es zu dieser Situation kam,
- was sich genau ereignete,
- und ggf. zu welchem Ergebnis die Situation führte (z. B. Lösung des Problems, spätere Ereignisse etc.)

Bitte gehen Sie an dieser Stelle nur auf die Situation selbst ein. Ihre persönlichen Eindrücke und Schlussfolgerungen können Sie in einer späteren Frage schildern.

Wann/wo ist diese Situation (hauptsächlich) aufgetreten?

- ☐ im Unterricht
- ☐ direkt vor oder nach dem Unterricht
- ☐ in einer Pause auf dem Schulhof/im Schulgebäude
- ☐ während außerunterrichtlicher Aktivitäten/Arbeitsgemeinschaften etc.
- ☐ während einer Dienstversammlung
- ☐ beim Elterngespräch
- ☐ außerhalb der eigentlichen Praktikumszeit
- ☐ andere:

Welche Personen waren beteiligt?

(Sie können mehrere Angaben auswählen.)

- ☐ Sie selbst
- ☐ (mind.) ein weiterer Lehrer
- ☐ (mind.) ein weiterer Praktikant
- ☐ (mind.) ein Schüler
- ☐ Eltern von Schülern
- ☐ andere Personen:

Bitte reflektieren Sie über die beschriebene Situation.

Was haben Sie in Bezug auf Ihr Berufsbild gelernt? Inwiefern hat sich Ihre Einstellung zu Ihrem zukünftigen Beruf verändert oder vertieft? Wodurch ist diese Veränderung geschehen?

Was hat Sie in diesem Lernprozess besonders beeinflusst oder angeregt?

(Sie können bis zu drei Angaben auswählen.)

- ☐ Resonanz von Schülern
- ☒ Resonanz von dem Fachlehrer
- ☐ Resonanz von dem Praktikumskoordinator oder Schulleiter
- ☒ Resonanz von anderen Kollegen an der Schule
- ☐ Resonanz von anderen Praktikanten
- ☒ Kenntnisse aus dem bisherigen Studium
- ☐ Kenntnisse aus einem begleitenden Seminar
- ☒ eigenes Forschen/Experimentieren/Ausprobieren
- ☐ eigene Unzufriedenheit/Frustration
- ☐ anderes:

Wie wichtig schätzen Sie diese Situation für Ihre weitere berufliche Entwicklung als Lehrer ein?

	sehr unwichtig	eher unwichtig	mittel	eher wichtig	sehr wichtig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wurde diese Situation in einem der Begleitseminare besprochen?

- ☐ ja
- ☐ nein

In welchem Seminar wurde die beschriebene Situation besprochen?

(Sie können mehrere Antworten auswählen.)

- ☐ Seminar der Fachdidaktik 1 (Deutsch)
- ☒ Seminar der Fachdidaktik 2 (Englisch)
- ☐ Seminar der Pädagogischen Psychologie
- ☒ Seminar der Forschungsmethoden

War die Besprechung im Seminar der Fachdidaktik 1 (Deutsch) hilfreich?

ja nein

☐ ☐

War die Besprechung im Begleitseminar der Pädagogischen Psychologie hilfreich?

ja nein

☐ ☐

Hätten Sie sich gewünscht, dass die Situation in einem Begleitseminar besprochen worden wäre?

☐ ja

☐ nein

In welchem Seminar hätte die beschriebene Situation besprochen werden sollen?

(Sie können mehrere Antworten auswählen.)

☐ Seminar der Fachdidaktik 1 (Deutsch)

☐ Seminar der Fachdidaktik 2 (Englisch)

☐ Seminar der Pädagogischen Psychologie

☐ Seminar der Forschungsmethoden

Beschreibung einer Situation aus den Begleitveranstaltungen

Bitte rufen Sie sich Ihren vergangenen Seminartag ins Gedächtnis.

Erinnern Sie sich an eine Situation oder ein besprochenes Thema, das Sie in Bezug auf Ihr Berufsbild verändert oder beeinflusst hat, d. h. wodurch Sie etwas darüber gelernt haben, was für ein Lehrer Sie sein wollen und wie Sie Ihren Beruf ausüben wollen.

Beschreiben Sie diese Situation oder das Thema bitte in Ihren eigenen Worten. Gehen Sie dabei insbesondere darauf ein,

- worum es genau ging,
- was im Einzelnen besprochen wurde,
- und ggf. zu welchem Ergebnis die Situation führte bzw. mit welchem Ergebnis das Thema beschlossen wurde.

Bitte gehen Sie an dieser Stelle nur auf die Situation bzw. auf das besprochene Thema selbst ein. Ihre persönlichen Eindrücke und Schlussfolgerungen können Sie in einer späteren Frage schildern.

In welchem Seminar ereignete sich diese Situation bzw. wurde das Thema besprochen?

- ☐ im Begleitseminar der Fachdidaktik 1 (Deutsch)
- ☒ im Begleitseminar der Fachdidaktik 2 (Englisch)
- ☐ im Begleitseminar der Pädagogischen Psychologie
- ☐ im Begleitseminar der Forschungsmethoden

Bitte reflektieren Sie über die beschriebene Situation bzw. über das besprochene Thema.

Was haben Sie in Bezug auf Ihr Berufsbild gelernt? Inwiefern hat sich Ihre Einstellung zu Ihrem zukünftigen Beruf verändert oder vertieft? Wodurch ist diese Veränderung geschehen?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their reflection on the situation and their career development.

Wie wichtig schätzen Sie diese Situation für Ihre weitere berufliche Entwicklung als Lehrer ein?

sehr unwichtig	eher unwichtig	mittel	eher wichtig	sehr wichtig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

An dieser Stelle können Sie einen weiteren Kommentar abgeben.

Dabei können Sie sich zu dieser Befragung, zur Studie insgesamt oder auch allgemein zum Praxissemester äußern.



Ich sende Ihnen am nächsten Seminartag den Link zu, über den Sie die weiteren Eintragungen in Ihr "Online-Portfolio" vornehmen können. In den Ferien am Ende des Praxissemesters sende ich Ihnen dann erneut einen Link für die Abschlussbefragung zu.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Katrin Kleemann

A 2.3 Freie Dokumentation

Liebe Studierende,

herzlich willkommen zu Ihrem "Online-Portfolio". Bitte nehmen Sie sich für die Befragung genügend Zeit. Bearbeiten Sie bitte den Fragebogen immer bis zur letzten Seite.

Um Ihr Portfolio am Ende des Praxissemesters zusammenfügen zu können, möchte ich Sie bitten, einen persönlichen Code zu erzeugen, den nur Sie kennen.

Bitte geben Sie Ihren Personencode nach dem folgenden Muster ein.

1. und 2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter.
3. bis 8. Stelle: Geburtsdatum Ihrer Mutter in der Form: TTMMJJ.

*Hieße Ihre Mutter z. B. Maria und wäre sie am 24. Dezember 1965 geboren, wäre der Personencode:
M-A-2-4-1-2-6-5*

<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>
----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------

Welches ist Ihr Erstfach?

<input type="text" value="[Bitte auswählen]"/>
--

Welches ist Ihr Zweitfach?

<input type="text" value="[Bitte auswählen]"/>
--

Im Praxissemester sollen Sie in den Bereichen *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren* und *Berufsethos* Erfahrungen sammeln und Kompetenzen aufbauen.

Bitte nutzen Sie das Online-Portfolio, um diese Erfahrungen und Ihren persönlichen Kompetenzzuwachs aus Ihrer Sicht zu dokumentieren.

Verwenden Sie bitte ganze Sätze und führen Sie Ihre Beobachtungen oder Erkenntnisse möglichst genau aus.

A large, empty rectangular box with a thin blue border, intended for the student to write their observations or insights during the practical semester.

An dieser Stelle können Sie einen weiteren Kommentar abgeben.

Dabei können Sie sich zu dieser Befragung, zur Studie insgesamt oder auch allgemein zum Praxissemester äußern.



Ich sende Ihnen am nächsten Seminartag den Link zu, über den Sie die weiteren Eintragungen in Ihr "Online-Portfolio" vornehmen können. In den Ferien am Ende des Praxissemesters sende ich Ihnen dann erneut einen Link für die Abschlussbefragung zu.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Katrin Kleemann

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Katrin Kleemann, geboren als Katrin Schaeper am 27.10.1981 in Kyritz, dass mir die geltende Promotionsordnung bekannt ist.

Ich habe die vorliegende Dissertation selbstständig angefertigt, keine Textabschnitte eines Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel, persönlichen Mitteilungen und Quellen in meiner Arbeit angegeben.

Die Personen, die mich bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskriptes unterstützt haben, wurden in der Arbeit benannt. Sie erhielten hierfür kein Entgelt.

Die Hilfe eines Promotionsberaters wurde nicht in Anspruch genommen und Dritte erhielten weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für die Arbeiten, die im Zusammenhang mit der vorgelegten Dissertation stehen.

Ich habe die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht.

Ich habe weder die gleiche, noch eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule bzw. anderen Fakultät als Dissertation eingereicht.

Berlin, 27. Mai 2015

Lebenslauf

Name: Katrin Kleemann, geb. Schaeper
Geburtsdatum: 27. Oktober 1981
Geburtsort: Kyritz
Familienstand: verheiratet

1988 – 1994 Grundschule „Johann Wolfgang von Goethe“ in Kyritz
1994 – 1998 Gymnasium „Friedrich Ludwig Jahn“ in Kyritz
1998 – 1999 Garner Senior High School in Garner, North Carolina
1999 – 2001 Gymnasium „Friedrich Ludwig Jahn“ in Kyritz
2001 Abitur
2001 – 2002 Freiwilliges Soziales Jahr im Jugendclub Camburg (Träger: Deutsches Rotes Kreuz)
2002 – 2006 Magisterstudium, Erziehungswissenschaft, Germanistik und Psychologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena
27.09.2006 Magisterabschluss, Magistra Artium, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2003 – 2008 Lehramtsstudium, Deutsch und Englisch (an Gymnasien), Friedrich-Schiller-Universität Jena
2007 Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Schulpädagogik/Didaktik, Friedrich-Schiller-Universität Jena
27.08.2008 Erstes Staatsexamen, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2008 Wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2009 – 2011 Vorbereitungsdienst für Lehramtsanwärter, 1. Schulpraktisches Seminar Berlin-Reinickendorf (S)
03.02.2011 Zweites Staatsexamen, 1. Schulpraktisches Seminar Berlin-Reinickendorf (S)
2011 berufliche Tätigkeit als Lehrerin, Schöneberg-Kolleg, Berlin
2011 berufliche Tätigkeit als Lehrerin, Tagore-Oberschule, Berlin
seit 2013 berufliche Tätigkeit als Mitarbeiterin im Online-Support, Verbi GmbH, Berlin (Teilzeit)